

**Masteroppgave**

**Læring i Menko AS sett i lys av en  
helhetsmodell for læring i arbeidslivet**

**Av**  
**Anne Grete Lindeland**  
**Tore Mollestad**  
**Ronny Skårdal**

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

**Veileder:**  
**Ivar Amundsen**

Universitetet i Agder, Grimstad

30.04.2009

## Sammenfatning

Denne masteroppgaven har vært gjennomført som en del av studiet Master i ledelse, med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder våren 2009. Oppgaven skal i henhold til emneplanen være et selvstendig arbeid som viser teoretisk forståelse, metodemessig refleksjon og faglig modenhet i et sentralt fagområde i spesialiseringen. Formålet er å anvende vitenskaplig metode på en valgt problemstilling og å benytte relevant teori og bearbeidet empirisk analyse, i drøfting av resultater. Vi er en gruppe på tre studenter som har utarbeidet oppgaven. Temaet vi har valgt er læring i Menko AS sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Vi har også sett på muligheten for å bruke helhetsmodellen som kartleggingsmetode for læring i andre virksomheter. Masteroppgavens problemstilling er:

*Hvordan utvikle gode læringsbetingelser i Menko AS sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet?*

For å besvare problemstillingen har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen er foregått ved hjelp av kortmetode, intervjuer og samtaler med et tilfeldig utvalg av ansatte, dialogkafè og SWOT-analyse med alle ansatte, evaluering og observasjon av ansatte og intervju med toppleder. Vi baserer våre analyser og drøfting på empiriske undersøkelser som har både en induktiv- og en deduktiv tilnærming. Vi benytter oss av samspillet mellom disse tilnærmingene og har dermed en abduktiv tilnærming (Thagaard, 1998).

Oppgavens teoretiske fundament er bygget rundt Illeris (2004) helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Modellen er et redskap for forståelse ved planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsforløp i arbeidslivet. Modellen gir som Illeris sier en mulighet til å velge å se forholdene i en virksomhet ut fra modellens begreper, elementer og samspill mellom disse. Vi har i tillegg benyttet oss av teori som vi mener er relevant i forhold til tema og problemstilling.

Våre funn i Menko tyder på at det eksisterer et samspill mellom individnivå og arbeidsplass nivå, når det gjelder forholdet til læring. Samspillet finner sted i møte mellom de ansattes behov for utvikling og rammene som legges til rette for dette. Vårt hovedinntrykk når det gjelder læring og utvikling i Menko er at både toppleder og ansatte har stort fokus på faglig utvikling og at de har ønske om å utvikle Menko til en ledende aktør i markedet. Det å ha nok tid til læring har fått stort fokus av både ansatte og toppleder, når det gjelder hva som hemmer eller fremmer læring i Menko. Vi diskuterer i oppgaven hvilke muligheter som finnes i en arbeidspraksis som preges av motsetningsfylte krav mellom avsatt tid til læring og tid benyttet til produksjon. Det vil, slik vi ser det, være positivt å se på kravene som en mulighet til læring i stedet for å se på det som støy og hindringer i læreprosessen. Vi vil likevel anbefale toppleder å gjennomgå arbeidspraksis for å sikre nok eksplisitt tid til læring. For å oppnå dette, samtidig om produksjonskravet i Menko opprettholdes, bør toppleder vurdere nye muligheter for en jevnere arbeidsbelastning og arbeidsdeling mellom avdelingene og de ansatte. Arbeidsidentiteten er knyttet til behovet de ansatte har for faglig utvikling, mens arbeidspraksis gir rammene for bruk av tid.

Ut fra våre resultater har de ansatte og toppleder til dels ulike oppfatninger om hvilke arenaer og metoder i arbeidspraksis som vil være vesentlige i forhold til læring. Vi vil foreslå ulike formelle og uformelle møteplasser for læring. Dette kan være selvstyrende grupper, prosjekter, aksjonslæring, intern og ekstern jobbytte eller jobbrotasjon, bruk av team, utnyttelse av allerede eksisterende avdelingsmøter, fredagslunsj, faglige utviklingsdager, hospitering og kollegaveiledning. Vi vil også påpeke den viktige rolle som uformelle møteplasser gir for læring i arbeidspraksis ved erfaringsutveksling, refleksjon og utveksling av taus kunnskap. Vi vil anbefale toppleder å legge til rette for at uformelle møteplasser kan oppstå i arbeidspraksis. Problemstillingen intern organisasjonslæring kontra formelt eksternt utdanningsløp er et viktig diskusjonstema når det gjelder holdning til læring i Menko. Våre data tyder på at de ansatte ikke er bevisste nok den muligheten som ligger i organisasjonslæring og Menko bør i fremtiden fokusere på denne muligheten for læring. Menko bør imidlertid ikke utelukke de muligheter som ligger i eksterne formelle utdanningsforløp for ansatte. Virksomheten bør vurdere å innarbeide slike arenaer i arbeidspraksis. Vi får inntrykk av at toppleder vil forutsette transfer av kompetanse og dermed et relevant samspill mellom

arbeidsidentitet og arbeidspraksis dersom det skal legges til rette for eksterne formelle utdanningsløp.

Vi drøfter i oppgaven hvordan samspillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet kan utnyttes slik at Menko fremstår som en ledende og attraktiv aktør både når det gjelder marked og som arbeidsgiver. Vi vil anbefale en desentralisering av ansvar nedover i organisasjonen. Toppleder bør gi fra seg noe av kontrollen og innta en ny rolle. Menko bør tilstrebe en arbeidspraksis som har fokus på fremtiden og hvilke muligheter og utfordringer virksomheten har i markedet. I tillegg til å ha oppmerksomhet på de interne forhold, bør Menko rette blikket mot det som skjer med konkurrentene, kundene og i samfunnet generelt. Det bør gis rom for en dialog som bidrar til at virksomheten blir selvkritisk og selvransakende. Dette vil medføre fortløpende korrigeringer av mål, strategier og visjoner noe som ofte vil være nødvendig i et skiftende marked og i urolige omgivelser. Vi vil anbefale Menko ved toppleder å legge til rette for en arbeidspraksis som gir rom for voice og stor grad av sosial interaksjon.

## Forord

I denne masteroppgaven har vi valgt å kartlegge læring i virksomheten Menko AS ved å benytte oss av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Vi har i løpet av masterstudiet i erfaringsbasert ledelse hatt mulighet for å gjennomføre et utviklingsarbeid hos Menko, noe som har resultert i to oppgaver i tillegg til denne masteroppgaven. Oppgavene *Bedriftskultur i Menko AS (2007)* og *Utvikling av metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon i Menko AS sett i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet i virksomheten (2008)*, er utarbeidet av oss og vår medstudent Helge Havåg.

Vi har gjennom vårt arbeid fått et større innblikk i hvordan læringsprosesser i en virksomhet kan foregå og hvordan de kan utvikles. Ved å benytte Illeris (2004) helhetsmodell for læring i arbeidslivet, har vi fått tilgang til et begrepsapparat som gir oss mulighet til å analysere læring i et helhetsperspektiv.

For at denne masteroppgaven skulle bli mulig vil vi spesielt takke Menko ved toppleder Arne Paulsen og våre to kontaktpersoner Ilse van Lingen og Espen Berglund. Videre en stor takk til de ansatte i Menko som har deltatt på samlinger og undersøkelser. Vi er blitt møtt med stor åpenhet og velvilje. Vår veileder Ivar Amundsen ved Universitetet i Agder har vist oss stor interesse og tro på oppgaven. Vi vil gi han en stor takk for inspirerende veiledning og fleksibilitet i en travel hverdag.

Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid i tre år. Vi har fått praktisere gruppelæring og sett hvor effektiv denne læringsformen kan være. I tillegg til at vi har utviklet et vennskap som vil vare utover oppgavetiden.

Kristiansand 30. april 2009

Anne Grete Lindeland, Tore Mollestad, Ronny Skårdal

## Innhold

<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING OG BAKGRUNN.....</b>	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	10
<b>2. TEORIGJENNOMGANG OG PRESISERT PROBLEM.....</b>	<b>11</b>
2.1 INTRODUKSJON .....	11
2.2 ILLERIS HELHETSMODELL FOR LÆRING I ARBEIDSLIVET .....	11
2.3 ARBEIDSLIVET SOM BEGREP .....	15
2.4 HVA ER LÆRING? .....	16
2.5 LÆRINGSMILJØ OG LÆRINGSFORLØP .....	20
2.6 DET INDIVIDUELLE LÆRINGSFORLØP.....	22
2.6.1 Kognisjon.....	22
2.6.2 Psykodynamikk .....	23
2.6.3 Tilegnelsesprosessen .....	27
2.6.4 Forskjellige typer kompetanseutvikling .....	27
2.7 ARBEIDSIDENTITET .....	28
2.8 DET TEKNISK, ORGANISATORISKE LÆRINGSMILJØ.....	30
2.8.1 Arbeidsdelingen.....	31
2.8.2 Arbeidets innhold.....	33
2.8.3 Arbeidets disposisjonsmuligheter .....	34
2.8.4 Muligheter for å anvende kvalifikasjoner i arbeidet.....	36
2.8.5 Muligheten for sosial interaksjon .....	37
2.8.6 Belastninger i arbeidet .....	38
2.9 DET SOSIALE LÆRINGSMILJØ.....	39
2.9.1 Arbeidsfellesskap .....	40
2.9.2 Politiske fellesskap .....	42
2.9.3 Kulturelt fellesskap .....	43
2.10 ARBEIDSPRAKSIS.....	45
<b>3. METODEBESKRIVELSE.....</b>	<b>49</b>
3.1 INNLEDNING.....	49
3.2 DATAINNSAMLING .....	50
3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguider og evalueringskriterier .....	52
3.2.2 Kortmetoden .....	53
3.2.3 Appreciative Inquiry (Verdsettende Undersøkelser).....	55
3.2.4 Dialogkafé .....	56
3.2.5 Forankring hos de ansatte .....	61
3.2.6 Andre fellessamling og gruppearbeid.....	62
3.2.7 SWOT- analyse .....	64
3.2.8 Metoden kollegaobservasjon og kollegaveiledningen slik den ble utprøvd i Menko.....	66
3.2.9 Evaluering .....	69
3.2.10 Intervju med topplerder.....	71
3.3 BEARBEIDING OG ANALYSERING AV KVALITATIVE DATA.....	73
3.4 VALIDITETEN OG RELIABILITETEN I DATAENE.....	75
3.4.1 Validitet .....	76
3.4.2 Reliabilitet .....	81
3.4.3 Konklusjon.....	84
3.5 FORHOLDET MELLOM METODE, EMPIRI OG TEORI.....	84
<b>4. RESULTAT, DISKUSJON OG TOLKNING .....</b>	<b>86</b>
4.1 INDIVIDUELT LÆRINGSFORLØP.....	86

4.1.1	Kognisjon.....	87
4.1.2	Psykodynamikk .....	91
4.1.3	Tilegnelse i forhold til kognisjon og psykodynamikk.....	98
4.2	DET TEKNISK, ORGANISATORISKE LÆRINGSMILJØ.....	102
4.2.1	Arbeidsdelingen.....	102
4.2.2	Arbeidets innhold.....	106
4.2.3	Arbeidets disposisjonsmuligheter .....	109
4.2.4	Mulighet for å anvende kvalifikasjon.....	111
4.2.5	Mulighet for sosial interaksjon.....	112
4.2.6	Belastninger i arbeidet .....	115
4.3	DET SOSIALT, KULTURELLE LÆRINGSMILJØ .....	117
4.3.1	Arbeidsfellesskaper.....	117
4.3.2	Politiske fellesskap .....	120
4.3.3	Kulturelt fellesskap.....	124
4.4	FORHOLDET MELLOM DET TEKNISKE, ORGANISATORISKE LÆRINGSMILJØ OG DET SOSIALT, KULTURELLE LÆRINGSMILJØ. ....	129
4.5	ARBEIDSIDENTITET .....	139
4.6	ARBEIDSPRAKSIS.....	142
4.7	SAMSPILLET MELLOM ARBEIDSIDENTITET OG ARBEIDSPRAKSIS .....	147
4.8	ABSTRAHERING OG DEKONTEKSTUALISERING .....	153
<b>LITTERATURLISTE.....</b>		<b>156</b>
<b>VEDLEGG.....</b>		<b>160</b>

## 1. Innledning og bakgrunn

Menko AS er en rådgivningsbedrift som jobber innenfor feltet bedriftsrådgivning og utføring. Bedriften er åtte år gammel. I vår datainnsamlingsperiode fra høsten 2007 til høsten 2008 har antall ansatte variert mellom 12 til 15, fordelt på hovedkontoret i Kristiansand og avdelingskontoret i Lyngdal. Menko opererer med to avdelinger i Kristiansand. Avdeling *utvikling mot arbeid* (UMA) som arbeider mest med utførelsesoppdrag og avdeling *utvikling i arbeid* (UIA) som arbeider med bedriftsrådgivning. Toppleder i Menko har henvendt seg til Universitetet i Agder med forespørsel om studenter på Mastestudiet i Ledelse kan gjennomføre et organisasjonsutviklingsprosjekt i virksomheten. Vårt samarbeid med Menko har resultert i to tidligere oppgaver. Den første oppgavens tema var bedriftskulturen i Menko. Den andre oppgaven omhandlet metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko. Resultatene av begge oppgavene viser at de ansatte i Menko har et ønske om ytterligere læring.

På bakgrunn av våre tidligere funn i Menko har vi, ved valg av tema til masteroppgaven, ønsket å arbeide videre med begrepene læring og læringsmuligheter. Vi tok derfor kontakt med toppleder og våre kontaktpersoner i Menko for å diskutere dette temaet. De viste stor interesse for området og de gav oss aksept til å velge problemstilling og metoder for datainnsamling. Denne oppgaven er derfor ikke et oppdrag fra Menko, men Menko har vært deltakende i synspunkter omkring tema og problemstilling.

Læring i arbeidslivet er, slik vi ser det, et viktig tema som vil ha allmenn interesse utover den enkelte virksomhet. Arbeidslivet og samfunnet generelt oppleves som mer komplisert og setter større krav til kompetanse og endringsvillighet (Illeris, 2004). Konkurransen mellom aktørene i de forskjellige markedene er større, og aktørene blir flere i en mer globalisert verden. Denne trenden er gjeldende både i den offentlige sektor og i det private markedet. Jacobsen (2006) omtaler det å klare å hevde seg i et



konkurransutsatt marked som en ytre drivkraft for endring. Han påpeker at krav til endring vil medføre et krav til læring.

For å kunne kartlegge og analysere læring i Menko så vi behovet for et systematisk analyseverktøy som har et helhetlig perspektiv. Ut fra våre tidligere resultater mener vi det er viktig å kunne se på læring ut fra enkeltindividets behov, samtidig som det er viktig å se på mulighetene i strukturen og kulturen i en virksomhet. Vi ønsket å se hva som fremmer og hva som hemmer læring i aktørens møte med strukturen. Vi har valgt å benytte Illeris (2004) helhetsmodell for læring i arbeidslivet som vårt analyseverktøy og hovedteori når vi drøfter våre funn i Menko. Illeris (2004) modell innehar et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet. I følge Illeris vil læring alltid vil foregå på et sosialt og et individuelt plan. Denne modellen presenterer vi inngående i teorikapitlet.

Vi vil påpeke at Illeris helhetsmodell er en av flere teorier og modeller vi kunne valgt i forbindelse med vårt tema i denne oppgaven. Vi har likevel begrenset oppgaven ved å bruke det begrepsapparat som Illeris gir oss i sin analytiske fremstilling av læringsprosessene. Vi mener at vi på denne måten har fått mulighet til skape oss en helhetlig forståelse av problemstillingen. I tillegg til Illeris benytter vi supplerende teori som støtter opp om begrepene og som belyser og utvider vår forståelse av de funn vi drøfter.

For å kunne kartlegge læring i Menko og svare på vår problemstilling, har vi tatt for oss elementene i Illeris helhetsmodell hver for seg. Vi har deretter diskutert samspillet mellom elementene. Illeris modell viser medarbeiderens læringsforløp og arbeidslivets betingelser for læring som to hovedområder i modellen. Møtet mellom områdene danner det Illeris kaller for arbeidsidentitet og arbeidspraksis, hvor den sentrale delen i modellen er overlappingen mellom dem. I følge Illeris finner vi her det vesentlige når det gjelder læring i arbeidslivet. Læringen får sin spesifikke karakter av å være arbeidslæring.

Ved bearbeiding av våre empiriske data har vi kategorisert og fortettet i forhold til begrepene i Illeris modell. For å kunne svare på vår problemstilling er det å se våre funn opp mot samspillet mellom elementene som er vårt hovedfokus.

### ***1.1 Problemstilling***

Etter dialog med våre kontaktpersoner i Menko kom vi fram til at tema for vår masteroppgave ville omhandle læring i Menko. Vårt behov for et systematisk analyseverktøy gjorde at vi valgte å se på læring i Menko sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet.

Vår problemstilling er følgende:

*Hvordan utvikle gode læringsbetingelser i Menko AS sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet*

## **2. Teorigjennomgang og presisert problem**

### ***2.1 Introduksjon***

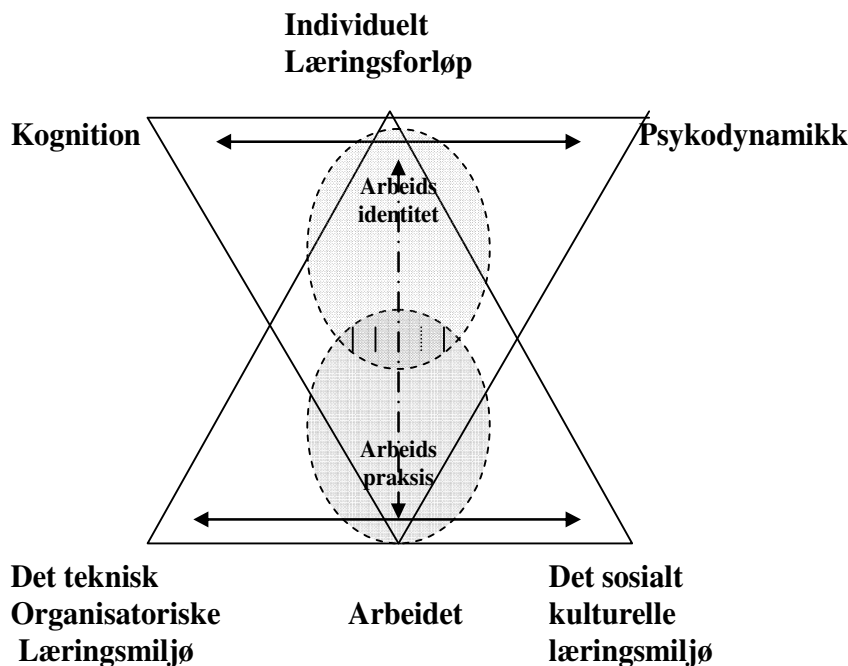
I dette teorikapitlet vil vi presentere aktuell teori som vi mener er relevant sett i forhold til vårt forskningsmateriale. Kapitlet er inndelt på samme måte som i drøftingskapitlet. Vi bygger vår presentasjon og vår drøfting rundt Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004) og denne teorien vil dermed være den mest sentrale i vår oppgave. Kapittelinnstillingen vil være i henhold til begrepene i Illeris modell. Under hvert begrep vil vi presentere aktuell supplerende teori om læring og utvikling i arbeidslivet som enten bygger opp om, og utdyper Illeris modell, eller som viser alternative teoretiske vinklinger og perspektiver på læring.

### ***2.2 Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet***

*Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet* er presentert i boka "Læring i arbeidslivet" av Knud Illeris & samarbeidspartnere, 2004. Begrepene i helhetsmodellen blir vår metode for å presentere, analysere og drøfte vårt datamateriale om læring i Menko. På den måten mener vi at vi vil kunne få et helhetsbilde over læring i Menko, der en tar hensyn til flere perspektiver og dimensjoner. Modellen er utviklet av Christian Helms Jørgensen og Niels Warring. Vi vil likevel henviser til modellen som "Illeris modell" i og med at det er Illeris tolkning og oppfattelse av modellen vi bruker som teorigrunnlag i denne oppgaven.

Illeris helhetsmodell for læring kan illustreres i følgende figur:

**Helhetsmodell for læring i arbeidslivet:**



(Figur: Illeris, 2004: 69)

Figuren viser at Illeris modell innehar et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet. Illeris (2004) sier at læring alltid vil foregå på et sosialt og et individuelt plan. I tillegg refererer modellen spesifikt til læring i arbeidslivet. Det er viktig å ha klart for seg at modellen viser en dialektisk helhet mellom det subjektive og det objektive. Sagt på en annen måte så vil den objektive omverdenen være til stede i den subjektive forståelse og opplevelse, samtidig som den objektive omverdenen preges av de subjektive oppfattelser og handlinger. I Illeris modell er dette forsøkt vist ved at to trekanter er lagt over hverandre. Den nederste trekanten som peker oppover er arbeidslivets betingelser for læring. Trekanten har grunnlinjen i den sosiale og samfunnsmessige omverdensplanet, mens toppvinkelen som handler om medarbeiderens læringsforløp, peker opp mot det individuelle plan. Omvendt har trekanten som peker nedover,

grunnlinjen sin på det individuelle plan, mens vinkelen peker ned mot det sosiale planet. Vi skal i de neste kapitlene presentere begrepene og elementene i figuren.

Den sentrale delen i modellen til Illeris (2004) er overlappingen mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Her finner vi det vesentlige når det gjelder læring i arbeidslivet. Her vil medarbeiderens identitet påvirke og utvikle fellesskapets praksis, samtidig som fellesskapets praksis former den enkelte ansattes arbeidsidentitet. Læringen får sin spesifikke karakter av å være arbeidslæring.

I følge Illeris (2004) er det bevisst at pilene ikke er tegnet slik at de går helt ut i trekantene. Han vil med dette vise at det kan forekomme perifer læring som ikke naturlig hører hjemme i det sentrale fellesfeltet. Han tenker da på læring av mer allmenn og mindre arbeidsrelatert karakter. Det er også bevisst at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø er plassert på samme side som kognisjon og at det sosialt, kulturelle arbeidsmiljø er plassert på den andre siden sammen med psykodynamikk. Alle fire begrepene er tegnet utenfor sirklene som viser arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Illeris vil vise oss at det i arbeidslivet også vil være plass til læring, som for eksempel omhandler tekniske og praktiske forståelser og ferdigheter av allmenn karakter, som ikke er tilknyttet arbeidspraksis eller vedrører arbeidsidentiteten. På samme måte vil det være plass til allmenn mellommenneskelig læring angående personlige, sosiale og kulturelle forhold som ikke nødvendigvis er spesielt relatert til den aktuelle arbeidsplassen.

Vi skal være oppmerksomme på at Illeris (2004) påpeker det ikke vil være mulighet for direkte loddrette forbindelser mellom verken høyre eller venstre siden i modellen. Selv om vi kan snakke om læring som ikke går inn i selve karakteren av arbeidets praksis eller arbeidsidentiteten, vil likevel all læring i arbeidslivet i større eller mindre grad være preget at den finner sted og er situert i arbeidslivet. Modellen er et verktøy som enkelt og systematisk gir oss et overblikk over de meste sentrale elementene og prosessene som utspiller seg i forbindelse med læring i arbeidslivet og hvordan de innbyrdes har forbindelser til hverandre. Læring og arbeidsliv er kompliserte områder å

forholde seg til, og når vi skal analysere dem i et felleskap blir området svært komplekst. Vi har hatt en målsetting om at Illeris modell vil gi oss nødvendig oversikt og struktur i kartlegging og analysearbeidet i Menko.

Illeris (2004) poengterer at modellen først og fremst skal få fram et *læringsmessig perspektiv på arbeidslivet*. Han imøtegår den trenden i arbeidsmarkedet som kun er opptatt av å styre etter de økonomiske verdiene. Han mener at det økonomiske perspektivet er uhensiktsmessig når det gjelder planlegging av læring og utdanning i arbeidslivet. Dette tar ikke i stor nok grad hensyn til sosiale og individuelle forhold som er avgjørende for læring. For eksempel sier Illeris at begrepet motivasjon inneholder mye mer enn bare de økonomiske incitamenter.

Modellen tar ikke hensyn til de samfunnsøkonomiske rammebetingelser som vil gjøre seg gjeldende i forbindelse med læring i arbeidslivet. Dette er en begrensning som Illeris viser til, men han sier at formålet først og fremst er å se på det læringsmessige forholdet. I presentasjonen av det enkelte begrep i modellen, vil vi likevel, ved hjelp av Illeris, kunne si noe om det samfunnsmessige planet og peke på noen økonomiske og politiske konsekvenser. Modellen er først og fremst et redskap for forståelse når en skal planlegge, gjennomføre og vurdere læringsforløp i arbeidslivet. Modellen sier ikke at forholdene *er* slik. Den gir oss kun en mulighet til å velge *å se* forholdene på en slik måte.

Læring på arbeidsplassen er en dynamisk prosess mellom de forskjellige elementene i modellen. Elementene er også avhengig av forhold på samfunnsmessig nivå.

Læringsmiljøene på arbeidsplassen må forstås i sammenheng med forhold utenfor arbeidsplassen som for eksempel markedsmessige, politiske, sosiale og kulturelle samfunnsforhold. På samme måte vil arbeidsplassen være en av flere miljøer for liv og læring for den enkelte medarbeider. Læring i arbeidslivet må oppfattes som et samspill mellom arbeidet, inkludert forhold som miljø, økonomi og makt, på den ene siden og medarbeiderne med deres bakgrunn, interesser og livsperspektiver på den andre siden (Illeris, 2004). Illeris hevder at dette perspektivet står i motsetning til perspektivet som

sier at medarbeideren må lære seg noe helt spesielt og konkret som bedriften har bruk for i arbeidet. De ansatte gjøres om til objekter for et læringsprosjekt som de selv ikke har ytret noe behov for. En kan selvfølgelig påtvinge medarbeidere en bestemt undervisning, men om de av den grunn tar til seg noe læring avhenger av mange forhold som Illeris viser til i modellen. Illeris hevder at dette er grunnen til at mange læringsinitiativer for voksne, som kommer ovenfra eller utenfra mislykkes i større eller mindre grad. Dette skyldes ikke at deltakerne er ”dumme”. Det skyldes at de ikke føler de har medbestemmelse eller har vært involvert i hva de blir satt til å lære. Modellen skal ikke bare sees på som en mer avbalansert, demokratisk og human måte å gjennomføre læring på i arbeidslivet. Det er etter Illeris mening en mer realistisk og mer effektiv måte å forstå og forholde seg til læring på, selv om det kan medføre at både læringsform og innhold blir noe annerledes enn det en i utgangspunktet hadde lagt opp til. Medarbeiderens perspektiver på læring er sjelden i direkte motstrid med hva ledelsen mener sier Illeris. De har ofte kun en annen og mere jordnær og realistisk måte å se og gjøre tingene på. Dette fikk vi til dels også bekreftet i våre undersøkelser i Menko som vi vil gå nærmere inn på i kapittel fire.

### **2.3 *Arbeidslivet som begrep***

Illeris (2004:29) sier at modellen ser på læring i arbeidslivet som et møte mellom arbeidslivets læringsmiljøer og medarbeiderens læringsforløp. Illeris betrakter arbeidslivet som et læringsrom og mener at det er tre sentrale dimensjoner i dette rommet, nemlig det teknisk, organisatoriske læringsmiljø, det sosiale læringsmiljø og medarbeiderens læringsmiljø. Vi vil se nærmere på disse tre dimensjonene i den videre presentasjonen av teori og i våre drøftelser i resultatkapitlet. Illeris (2004) videreutvikler modellen ved å plassere den i forhold til de grunnleggende premissene som arbeidslivet fungerer etter, og som dermed direkte eller indirekte setter fundamentale betingelser for læringen i arbeidslivet. Dette vil vi ta med oss i drøftingen av de funn vi har i Menko.

Illeris (2004) bruker bevisst begrepet læring i *arbeidslivet*. Arbeidslivet omfatter mer enn den enkeltes arbeidsplass. Det omfatter alle arenaer der ansatte møtes både internt i den enkelte virksomheten eller ute i samfunnet. Illeris nevner treffsteder som kurs,

faglige nettverk, utviklingsordninger, kundekontakt, kontakt med brukere og leverandører, fagforeningsarenaer, bransjeorganisasjoner og andre arbeidsrelaterte møteplasser. Begrepet arbeidslivet sier også noe om at arbeidet kan være en reell og potensiell meningsgivende aktivitet for den enkelte. I arbeidslivet har den enkelte muligheter til å utvikle seg samtidig som det også vil være en rekke begrensninger i mulighetene. Mulighetene og begrensningene vil ofte henge sammen med overordnede samfunnsmessige betingelser og forholdene på den enkelte arbeidsplass. Arbeidslivet som begrep omfatter sammenhengen mellom forholdene på arbeidsplassen og samfunnet. Arbeidslivet fastholder dette perspektivet på den individuelle og lærende medarbeider (ibid:29).

## **2.4 Hva er læring?**

Begrepet læring er det sentrale begrepet i vår problemstilling: *Læring i Menko sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet*. Vi vil derfor gjennomgå hva Illeris (2004) mener med begrepet læring og se dette opp mot andre aktuelle teorier. I våre drøftelser og analyser av våre funn i Menko sett opp mot de enkelte elementene i Illeris modell, drøfter vi forutsetninger, muligheter og utfordringer i forhold til å skape læring. Illeris arbeider ut fra forutsetningen om at læring både er en individuell og en sosial prosess som utspiller seg i både en kognitiv, psykodynamisk og en sosial og samfunnsmessig dimensjon.

Tradisjonelt sett har læring blitt definert som prosessen som medfører at et individ tilegner seg viten, ferdigheter og holdninger. Læring har sammen med tenkning, sansing og hukommelse vært regnet med i begrepet kognitiv psykologi. I de siste tiårene har flere satt denne oppfattelsen av læring under tvil (Illeris, 2004). Illeris henviser til Lave og Wenger som hevder at læring er en sosial prosess som finner sted i samspillet mellom mennesker, for eksempel i forskjellige praksisfellesskaper. I etterkant av denne påstanden kommer diskusjonen om læring er noe som kun er forbeholdt enkeltindividet eller om en kan hevde at grupper og organisasjoner også kan lære. Illeris (2004) sier at det er feil å definere læring kun som en indre psykisk prosess i individet eller kun som en sosial prosess. Han beskriver derimot at læring alltid er begge deler på en gang. Gjennom det sosiale samspillet som oppstår mellom individet og omgivelsene vil den



enkelte motta mange impulser og påvirkninger som en vil ta til seg og bearbeide gjennom egne psykiske bearbeidelse og tilegnelsesprosesser. Læring skapes kun når både tilegnelsesprosessene og samspillprosessene er aktive (Illeris, 2004:50).

Helhetsmodellen bygger på dette prinsippet. Selv om vi er alene vil samspillprosessene være aktive, direkte eller indirekte, i følge Illeris. Påvirkningene kan skje ved å lese fra elektroniske medier, bilder, arkitektur og så videre. Det vil alltid være en eller flere bestemte avsendere indirekte til stede.

Nordhaug (2004:173) oppfatter læring som prosesser som forårsaker at erfaringer, herunder ny informasjon, fører til endringer i kunnskaper, ferdigheter, holdninger og eller adferd. Sammenligner vi dette med Illeris (2004), vil dette være den delen av læringsprosessen som Illeris kaller for individuell psykisk bearbeidelse - og tilegnelsesprosess. Nordhaug er av samme oppfatning som Illeris med hensyn til at enkeltindividet spiller en stor rolle. Enkeltindividet kan imidlertid ikke sees isolert. Det er det koordinerende samspillet mellom medarbeiderne som gir resultater. Den gjensidige avhengigheten har betydning for bedriftens læring.

I følge Illeris (2004) er det kun i spesielle tilfeller det vil oppstå *kollektiv læring*. Han sier at det alltid vil foregå et direkte eller indirekte samspill, fellesskap eller kollektivitet i læreprosessene. Det kan godt foregå felles eller sosiale læreprosesser, men kun i helt spesielle tilfeller vil resultatene være de samme for alle, slik at vi kan tale om en kollektiv læring. Illeris hevder at det ikke er mulig å snakke om begreper som *den lærende organisasjon*. Læring vil alltid være knyttet til spesifikke menneskelige prosesser som omfatter både et sosialt samspill og individuell psykisk bearbeidelse og tilegnelse. Senge (1999) derimot definerer *den lærende organisasjon*. Denne definisjonen vil vi gå nærmere inn på i kapittel 2.10 Arbeidspraksis.

Våre funn i Menko viser at toppleder er svært opptatt av å få til *organisasjonslæring*. Vi drøfter dette i forhold til flere perspektiver i kapittel fire. Illeris (2004) sier om organisasjonslæring at det er individene som lærer og at læring kun kan kalles organisasjonslæring hvis den fører til utvikling i organisasjonen. Argyris og Schön har i følge Illeris (2004) en dominerende posisjon i teorien angående organisasjonslæring og den lærende organisasjon. De tar utgangspunkt i individene i en organisasjon.

Organisasjonslæring finner sted når de ansatte opplever en problematisk situasjon i organisasjonen og engasjerer seg i denne på organisasjonens vegne. Dersom en handling får et annet resultat enn det som var forventet, vil en reagere på uoverensstemmelsen ved overveielser og nye handlinger. Disse vil modifisere oppfattelsen av organisasjonen og restrukturere handlingene på en slik måte at der blir overensstemmelse mellom forventet og faktisk resultat. På den måten forandres den praksisrettede kunnskap i organisasjonen. Forutsetningen for at en slik prosess skal være organisasjonslæring er i følge Illeris (2004) at læringen må være forankret i organisasjonens forestillinger og i organisasjonens miljø. Illeris kommentar til Argyris og Schöns definisjon av organisasjonslæring, er at han mener fokuset til denne teorien er på organisasjonens utvikling og individene må agere og lære på organisasjonens vegne.

Illeris (2004) sier at tilegnelse av læring kan sees på fire forskjellige måter. Han viser til begrepene *kumulativ*, *assimilativ*, *akkomodativ* og *transformativ* læring. Vi anser disse begrepene som viktig bakgrunnsteori for å forstå begrepet læring. Vi vil derfor gå nærmere inn på begrepene.

Kumulativ læring er læring slik vi tilegner oss den fra fødselen. I dette tilfellet består læringsmulighetene av en medfødt psykisk beredskap. Dette er læring som ikke innebærer noen forståelse, men kun er en sammenkobling av en impuls og et læringsprodukt (ibid).

Assimilativ læring kan gjerne kalles den alminnelige læring. Her tilføyes nye inntrykk til tidligere erfaringer. Dette er typisk læring i skolen som kjennetegnes ved gradvis økning av kunnskap, ferdigheter og forståelse, ved å tilføye nye elementer til det vi allerede har lært. I arbeidslivet har vi, på samme måte som i skolen, en sterk grad av assimilativ læring. Det meste av den assimilativ læringen foregår uten at vi tenker over det, vi tilføyer bare den nye kunnskapen (ibid).

Akkomodativ læring forklares som overskridende. Den finner sted i situasjoner hvor vi ikke umiddelbart forstår hva som skjer og der vår tidligere forståelse ikke strekker til.

Når vi lærer på en assimilativ måte vil vi ikke kunne forstå sammenhengene som utspiller seg innenfor et bestemt område i en uventet situasjon. Illeris (2004) sier at i slike situasjoner er det behov for akkomodativ læring. Dette er læring som trengs i arbeidslivet når vi etterlyser fleksible, kreative, selvstendig tenkende og omstillingsvillige mennesker (ibid). I vår drøfting i forhold til våre data i Menko diskuterer vi akkomodativ læring som en type læring som er viktig å utvikle.

Transformativ læring er læring som skjer i forbindelse med at en opplever en personlig krise. En kommer ut av krisen med en opplevelse av det som Illeris kaller for en forløsning. Mennesker som opplever dette får en ny forståelse av seg selv og av omverdenen. Dette er en situasjon som ikke alle mennesker vil oppleve. Transformativ læring er enda mer krevende enn akkomodativ læring. I transformativ læring brytes flere tidligere forståelser ned, og en vil få en ny og sammenhengende forståelse (ibid).

Argyris og Schön (1978) sin teori om *enkeltekretslæring* og *dobbeltekretslæring*, fra ”do better” til ”do different” er ifølge Illeris (2004) det samme som forskjellen mellom kumulativ - og assimilativ læring på den ene siden og akkomodativ - og transformativ læring på den andre siden. Argyris og Schön sier at mye av læringen i organisasjoner er enkeltekretslæring. Slik læring dreier seg gjerne om å justere eksisterende prosedyrer og rutiner ved å rette opp feil og avvik. For å komme over i dobbeltekretslæring må aktørene stille spørsmål ved grunnprinsippene og kanskje finne mangler og feil ved disse. Argyris og Schön sier at læring er styrt av bruksteori. Med *bruksteori*, eller såkalt anvendt teori, menes den teori som styrer hvordan de ansatte handler i situasjoner. Bruksteorier fører til at handlingsmønstre skjer mer eller mindre automatisk som rutiner. Argyris og Schön hevder at bruksteorier kan være høyst dysfunksjonelle. De kan føre til en adferd som går ut på å forsvare sine handlinger mer enn å lære av sine feil. Skal vi få til dobbeltekretslæring i en organisasjon må en inneha en arbeidspraksis som er preget av tillit og trygghet. Dobbeltkretslæring er innovativ og bringer nye anskuelser inn i virksomheten. I våre analyser av læring i Menko ser vi at virksomheten er utviklingsorientert. Det vil derfor være viktig for Menko å være bevisst på hva som hemmer og fremmer utvikling av dobbeltekretslæring i organisasjonen.

Marnburg (2001) er noe kritisk til dobbelkretslæring. I følge han er problemet at dobbelkretslæring også kan være reaktiv av natur, siden den krever en ytre stimulans for å bli utløst. Det vil si at en søker i omgivelsene for å avdekke behov. Dette vil i mange tilfeller ikke være godt nok i følge Marnburg. En må kunne drive utvikling uavhengig av ytre stimuli. Det må være en vilje både i de ansatte og i virksomheten til å påvirke og møte en utvikling og et behov for være en del av den. Marnburg foreslår å utvide forståelsen av dobbelkretslæring til også å omfatte virksomhetens og enkeltpersoners indre behov for å gjøre det som de synes er meningsfullt og for å kunne fortolke en usikker fremtid. Da vil dobbelkretslæring være en selvutviklende og proaktiv prosess.

Det er viktig å ha i mente at arbeidsplassen eller virksomheten har et bestemt formål og eksistensberettigelse som ikke primært er relatert til læringsperspektivet. Arbeidsplassen vil likevel være av uvurderlig betydning for den læring som kan finne sted blant de ansatte. Rammebetingelsene arbeidspraksisen gir er ikke rettet mot læring, men mot produksjon av varer eller tjenester for å kunne fremskaffe størst mulig resultat. Det betyr at økonomisk effektivitet er et grunnleggende vilkår for læring i arbeidslivet. Uansett hvor medarbeiderorientert og læringsorientert en arbeidsgiver er, vil alltid krav til effektivitet og ledelsens styringsrett, sette basale vilkår for læringen (Illeris, 2004).

## **2.5 Læringsmiljø og læringsforløp**

Vi har tidligere beskrevet arbeidslivet som et møte mellom arbeidslivets læringsmiljøer og medarbeiderens læringsforløp (Illeris, 2004). I følge Illeris innebærer begrepet *læringsmiljø* de mulighetene for læring som vil være til stede i de materielle og sosiale omgivelsene. Med begrepet *læringsforløp* forstår vi den enkeltes livsforløp som en kontinuerlig læringsprosess som bygger videre på tidligere erfaringer og får retningen gjennom livsutfoldelse og fremtidsperspektiver. Læringsforløpet vil være avgjørende for hvordan den enkelte ansatte og ansattgrupper vil møte og utnytte læringsmulighetene i læringsmiljøene (ibid).

Når Illeris (2004) beskriver begrepet læringsforløp så vektlegger han at læring må sees på som en prosess som foregår i flere sosiale sammenhenger gjennom livet. Illeris refererer til Dreier som bruker uttrykket "læringsbane" i stedet for læringsforløp. Illeris sier at den enkelte gjennom læringsforløpet utvikler en arbeidsidentitet, profesjonsidentitet eller fagidentitet. Begrepet arbeidsidentitet står sentralt i Illeris helhetsmodell. Vi presenterer dette begrepet nærmere i kapittel 2.7 og vi diskuterer funn og samspill i forhold til arbeidsidentitet i kapittel 4.5. Illeris sier at det i hovedsak er tre forhold som er avgjørende for hvordan en medarbeider tenker og handler. Dette vil igjen være avgjørende for læringsforløpet til den enkelte. Det første forholdet er sosial bakgrunn og sosiale vilkår. Det andre forholdet er utdanning og de erfaringer en person gjør seg i forhold til læring gjennom livet. Det tredje forholdet er de erfaringer knyttet til arbeidet som en person gjør seg gjennom livet. Illeris (2004) oppsummerer ved å si at begrepet læringsforløp omfatter hvordan medarbeidere møter læringsmulighetene på arbeidsplassen i lys av deres livshistorie. Illeris påpeker imidlertid at man ikke kan se på medarbeidere som passive avtrykk av de sosiale vilkår og de erfaringer som medarbeiderne har gjort seg i forhold til læring og arbeid. Han fremhever at hver enkelt medarbeider utvikler en egen arbeidsidentitet. Han sier at det å skape mening i arbeidet også er en menneskelig drivkraft som vil påvirke en medarbeiders holdning til arbeidets utfordringer.

Illeris helhetsmodell (2004) deler læringsmiljøet i det teknisk, organisatoriske læringsmiljøet og det sosiale læringsmiljøet. Det er forskjellig dynamikk som bestemmer utviklingen i miljøene. I det teknisk, organisatoriske læringsmiljøet er det primært markedsmessige og teknologiske forhold som bestemmer betingelsene for læring. I det sosiale læringsmiljøet er det kultur og sosiale forhold som har betydning for læringsmulighetene. Det er viktig å huske at læringsmiljøet kun danner rammen for læring. Det er i det dialektiske, gjensidige, samspillet mellom den enkelte medarbeider og læringsmiljøet at læring oppstår. Illeris sier at for å forstå dynamikken mellom læringsmiljø og læringsforløp må vi analysere ansattes bakgrunn, erfaringer og fremtidsperspektiver. Gunstige læringsarenaer for et godt læringsmiljø i arbeidslivet er i følge Illeris selvstyrende grupper, prosjekter, aksjonslæring, intern eller ekstern jobbyte og jobbrotasjon.

I Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet er læringsforløp og læringsmiljø inndelt i flere begreper og elementer. Disse vil vi gjennomgå i kapittel 2.6, 2.8 og 2.9.

## ***2.6 Det individuelle læringsforløp***

I dette kapittel vil vi forklare sentrale begreper i Illeris (2004) helhetsmodell for læring i arbeidslivet, knyttet opp mot det individuelle læringsforløp. Vi vil også presentere annen relevant teori i forhold til denne oppgavens diskusjoner inn mot individuell læring. Begrepet læringsforløp har vi tidligere omtalt i kapittel 2.5. I Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet, ligger den individuelle tilegnelsesprosessen på den øverste grunnlinjen i trekanten som omfatter enkeltindividets læringsforløp. Se figur i kapittel 2.2. Den individuelle tilegnelsesprosessen er en prosess som skjer i samspillet mellom *kognisjon* og *psykodynamikk*.

### **2.6.1 Kognisjon**

Teorien som presenteres i dette kapittel vil først og fremst være knyttet til kognisjon. Det vil imidlertid være slik at også psykodynamiske aspekter kan tre frem. Når Illeris (2004) skriver om kognisjon så tenker han på det innholdsmessige og det fornuftsmessige aspekt ved læring. Når det gjelder læringens innhold sier Illeris at en tradisjonelt sett tenker på viten, ferdigheter, holdninger og kvalifikasjoner. Han sier imidlertid at en slik oppfatning er for snever i dagens arbeidsliv. Det som læres kan også ha karakter av fornemmelser, beredskap, forståelsesmåter, bevissthetsformer, identitet, måter å forholde seg på, relasjoner og strategier. Illeris sier at det er gjennom læring, i utvidet forstand, en kan utvikle de kompliserte og sammensatte funksjoner som i dag betegnes som kompetanse. Når det gjelder det innholdsmessige og det fornuftsmessige aspektet ved læring så beskriver Illeris fire måter å lære på. Disse måtene er kumulativ læring, assimilativ læring, akkomodativ læring og transformativ læring. Disse begrepene beskriver vi nærmere i kapittel 2.4.

Haukedal (2001) fokuserer på den ansattes forståelse av sammenhenger i forbindelse med drivkrefter for læring og utvikling. Han skriver at de ansattes persepsjon og

kognisjon er grunnleggende viktig i forhold til hva en organisasjon er og hvordan den fungerer. Haukedal forklarer persepsjon som en prosess der mennesket sanser noe og organiserer dette. Han skriver at de ansatte i en bedrift forsøker å forstå hva som foregår i omgivelsene og at denne forståelsen styrer deres adferd. Haukedal eksemplifiserer ved å si at ansatte i en virksomhet vet at dersom de leverer til riktig tid så blir kunden fornøyd. Dette kan igjen føre til høyere omsetning og eventuelle bonusutbetalinger. De ansatte får motivasjon i arbeidet fordi de forstår mekanismene i organisasjonen ved å bruke sin kognisjon og persepsjon. Haukedal (2001: 83) sier at "An organization is a body of thought thought by thinking thinkers".

## **2.6.2 Psykodynamikk**

Teorien som presenteres i dette kapittel vil først og fremst være knyttet til psykodynamikk. Det vil imidlertid være slik at også kognitive aspekter kan tre frem. Illeris (2004) deler begrepet psykodynamikk inn i elementene følelser, holdninger og motivasjon. Når vi diskuterer våre data i Menko er disse elementene viktige for å se helheten i læringsmulighetene.

### **2.6.2.1 Følelser**

Illeris (2004) sier at vår fornuft og motorikk alltid til en viss grad vil være påvirket av vår motivasjon og følelser. Han sier at man både lærer og arbeider bedre når det skjer på en lystbetont måte og man "har sig selv med" (2004:59). Illeris sier at dersom læringen er preget av lyst eller at en har en sterk vilje til å gjennomføre læringen så vil læringen være preget av dette. I situasjoner som er preget av lyst og vilje, vil medarbeideren i større grad bruke og bygge på læringen i nye situasjoner. Illeris skriver også om det ubevisste planet. Han referer til Freud som påstod at forhold på det ubevisste plan kan prege menneskers måte å fungere på, uten at den enkelte er i stand til å styre dette.

Kaufmann og Kaufmann (1998) fokuserer mye på hvordan positive følelser virker inn på adferd i organisasjoner. De hevder at positive følelser påvirker flere områder av livet til en medarbeider. Positive følelser gir bedre aktivitetsnivå og utholdenhet i forhold til

arbeidsoppgaver. De fører til større fleksibilitet i problemløsning og større evne til å finne assosiasjoner mellom ulike begreper og ideer. Kaufmann og Kaufmann viser til at det er gjort pålitelige funn i forhold til at positive følelser hos en medarbeider gjør at vedkommende lettere får kontakt med og mer sosial støtte fra kolleger på jobben. De sier at personer med positive følelser i større grad vil hjelpe kollegaer på en arbeidsplass. Dette fenomenet kaller de for "feel good, do good". De hevder også at personer med positive følelser knyttet til arbeidet, i større grad vil etablere emosjonelle bånd til organisasjonen. De er villige til å gjøre personlige forsakelser for å fremme organisasjonens interesser.

Moxnes (2007) sier at jobben gjør noe med oss alt etter hvilken jobb vi har og hvilket miljø vi er i. Han henviser til psykologen Allport som utviklet begrepet *funksjonell autonomi*. Funksjonell autonomi betyr ifølge Moxnes å lære seg, ved hjelp av gjentakelse og repetisjon, å bli noe man opprinnelig ikke var og kanskje ikke engang trodde man ville like å være (2007:139-140). Moxnes eksemplifiserer dette ved å peke på den følelse av trygghet en kan opparbeide seg i en undervisningssituasjon, der en forholder seg til den samme gruppa hver dag i en uke. Moxnes er opptatt av at jobben gjør noe med et menneske, avhengig av hvilket arbeidsmiljø man er i. Han nevner begrepet rolleutvikling i denne sammenheng. Moxnes refererer til arbeidsrolleendringsteorien som er utviklet ved London School of Business. Denne teorien hevder at alle arbeidstakere vil sette i gang en rolleutviklingsprosess når de inntar en ny jobbrolle. Rolleutvikling er i følge den samme teorien en konsekvens av at en medarbeider ønsker å beherske sin rolle og perfeksjonere denne.

#### **2.6.2.2 Holdning og motivasjon**

Vi opplever at det kan være vanskelig å skille mellom begrepene holdninger til og motivasjon for arbeid, utvikling og læring. Illeris (2004) beskriver disse begrepene delvis under ett. Han refererer til Aarkrog som beskriver en undersøkelse av et utdannelsesforløp blant en gruppe mennesker. Undersøkelsen konkluderte med at ansattes motivasjon for å lære og for å bruke den nye kompetansen i praksis, i høy grad var styrt av tanker og forestillinger om innholdet i jobben de skulle utføre. Illeris skriver at det er en tendens i samfunnet til at den kollektive og pliktorienterende arbeidsmoral



erstattes av en mer individualistisk, lyst- og karrierebetont orientering. Han skriver at det er en tendens til at ansatte i dag ønsker å se på arbeidet som en mulighet for selvutfoldelse. Tidligere var det slik at arbeidet i større grad ble assosiert med ytre tvang.

Kaufmann og Kaufmann (1998) fokuserer på jobbverdier når de omtaler drivkrefter for læring. De beskriver uttrykket jobbverdier som personlige ønsker om hva man vil ha ut av arbeidet sitt og hvordan man skal oppføre seg på arbeidsplassen sin. De deler jobbverdier inn i hovedkategoriene, indre jobbverdier og ytre jobbverdier. Indre jobbverdier har med selve jobben å gjøre, mens ytre jobbverdier har med konsekvensen av arbeidet å gjøre. Eksempler på ytre jobbverdier kan være å tjene penger, få frynsegoder, få sosial status samt opplevelse av jobbtrygghet. I følge Kaufmann og Kaufmann vil ledelsen ha mulighet for mer differensierte og effektive motiveringstiltak, dersom de kjenner de ansattes jobbverdier.

Nordhaug (2002) sier at medarbeidere antas å bli mer motiverte ved å delta i avgjørelser, problemskaping og idéskaping. Han sier også at involvering av grupper av medarbeidere vil kunne utløse kreativitet og mer effektiv oppgaveløsning i foretaket. Han hevder at virksomheten vil få en større utnyttelse av de ansattes kompetanse når de i større grad blir involvert og får mulighet til medvirkning. Nordhaug (2004) skriver at det i dag er en stigende andel av høyt utdannede i arbeidslivet og det forventes på bakgrunn av dette at bedrifter må legge mer vekt på utforming av forhold som virker inn på indre belønninger. Indre belønning kan ifølge Nordhaug være individets egen følelse av å lykkes, bedre mestring av arbeidet, økning av personlig kompetanse, høyere selvtillit, selvrealisering eller fellesskap med andre. Han sier at det er rimelig å anta at bedriften indirekte kan påvirke medarbeidernes indre belønning. Bedriftens måte å utforme jobbene og læringsmiljøet vil kunne påvirke den indre belønningen. Muligheten for medbestemmelse og det sosiale miljøet på arbeidsplassen vil også påvirke dette. Nordhaug sier at ting tyder på at indre belønning, i form av faglig og personlig utvikling, øker i viktighet sammenlignet med ytre belønning. Dette vil særlig være gjeldende for medarbeidere med høyere utdanning. Gottschalk (2004) sier at kunnskapsintensive, forretningsmessige og tjenesteytende virksomheter er opptatt av å

arbeide i nært samarbeid med kundene. I disse virksomhetene vil kundens utbytte av de tjenestene man gir kunne være en drivkraft i arbeidet.

Marnburg (2001) skriver at ”pratemøter” vekker liten interesse hos medarbeidere dersom beslutninger er fattet eller skal fattes i andre fora. Han skriver om ”bottom up” organisasjoner som begynner i bunnen av organisasjonen med å involvere og informere medarbeidere. I følge Marnburg så er fordelene at de ansatte får bedre eierskap til beslutninger. Kvaliteten på beslutningene blir gjerne bedre. En ulempe kan derimot være at beslutningsprosesser vil være langsomme og tunge. Marnburg vurderer allikevel fordelene ved en slik prosess som større enn ulempene.

Schou Andreassen og Wadel (1989) omtaler begrepet *flytsonen*. De fokuserer på viktigheten av at det er samsvar mellom en persons utfordringer og ferdigheter. Når det er samsvar mellom utfordringer og ferdigheter så hevder forfatterne at man kan snakke om å befinne seg i flytsonen. I flytsonen mestrer man de oppgaver som skal utføres. Ser vi dette opp mot Illeris modell er vi i tilegnelsesprosessen mellom psykodynamikk og kognisjon. Teori om flytsonen hører også til under kapitlet om kognisjon. Vi mener det ligger mye fornuft og innhold knyttet til det å finne balanse mellom utfordringer og ferdigheter. I vår drøfting benytter vi oss av teorien om flytsonen også når det gjelder organisasjonsnivået, den nederste grunnlinjen i Illeris modell.

I vår drøfting av holdninger og motivasjon i arbeid, utvikling og læring benytter vi *konfliktteori* av Hatch (2001) og teori om *voice* av Hirschman (1970). Hatch er opptatt av at et middels høyt konfliktnivå i virksomheter gir den beste ytelse og gjør at medarbeidere jobber best. Han mener at det bør være et visst konfliktnivå til stede i virksomheter fordi dette vil stimulere til nytenkning og forandring. Hirschman fokuserer på at det er viktig med diskusjoner i virksomheter. Han mener det er avgjørende å få frem uenigheter. Hirschman bruker begrepet *voice* om disse diskusjonene. Han mener at *voice* i virksomheter vil skape kreativitet og derfor må sees på som noe positivt.

### 2.6.3 Tilegnelsesprosessen

Illeris (2004) sier at det eksisterer en gjensidig påvirkning mellom kognisjon og psykodynamikk. Det betyr at læring i den psykodynamiske dimensjon er påvirket av det som skjer i den kognitive dimensjon. Dette gjelder også motsatt vei.

I følge Illeris skjer det individuelle læringsforløp der kognisjon møter psykodynamikk. Dette individuelle læringsforløp kan ifølge Illeris kalles for den individuelle tilegnelsesprosess eller bare tilegnelsesprosessen. Han sier at læring alltid omfatter en individuell tilegnelsesprosess. I følge Illeris betyr dette at dersom medarbeidere i en bedrift skal lære noe, må de møte noe som er meningsfullt for dem ut fra deres egne premisser. Figuren i kapittel 2.7 viser tilegnelsesprosessen. Tilegnelsesprosessen er i figuren beskrevet som en vannrett dobbelpil mellom kognisjon og psykodynamikk. Tilegnelsesprosessen er nært knyttet opp mot begrepet læringsforløp som ble beskrevet i kapittel 2.5.

### 2.6.4 Forskjellige typer kompetanseutvikling

Behovet de ansatte i Menko har for faglig utvikling er sentralt i denne oppgaven. Vi drøfter dette opp mot Illeris (2004) modell. Vi er nå i det individuelle læringsforløpet i Illeris modell som befinner seg på øverste grunnlinje i trekanten. I diskusjonene inngår avveiningen mellom *eksterne formelle utdanningsløp* og *intern organisasjonslæring*. Illeris sier at formelle eksterne utdanningsforløp kan bidra til å utfordre ansattes forestillinger og inspirere dem til å endre deres arbeidspraksis. Han sier at formell ekstern utdanning kan gi faglige kunnskaper som er nødvendige for at ansatte skal kunne delta aktivt i endringsarbeid. Illeris sitt hovedargument er at formell læring, ved for eksempel en utdannelse sinstitusjon, gir bedre muligheter til å kunne gå i dybden. Ved uformell læring stanser en med det umiddelbare og læringen kan bli mer overflatisk. I uformelle sammenhenger kan læringen hemmes ved at det ikke er satt av verken nok tid eller egnet arena. Uformell læring kan også føre til mangel på kvalifiserte innspill fra de involverte, noe som vil kunne hemme læringen.

Illeris (2004) omtaler forhold som kan redusere nytteverdien av eksterne formelle utdanningsløp. Han erkjenner at formelle eksterne utdanningsløp har sine svake sider. Han sier at et samspill mellom arbeidsplass, utdanningsinstitusjon og ansatt kan være komplisert. Illeris omtaler *transferproblemet* i forbindelse med overføring av kunnskap. Det kan være store vanskeligheter med å overføre det som en har lært i en utdanning, direkte til en arbeidssammenheng. Ifølge Illeris fungerer arbeidsplasser og utdannelse sinstitusjoner grunnleggende forskjellig. I et historisk perspektiv har arbeid og utdanning blitt mer og mer atskilt fra hverandre, hevder Illeris. I diskusjonene rundt de formelle eksterne utdanningsløp og intern organisasjonslæring henviser vi også til Nordhaug (2002). Han skiller mellom *metakompetanse* og *bedriftsspesifikk kompetanse*, der Illeris (2004) bruker begrepene formelt eksternt utdanningsløp og intern organisasjonslæring. Nordhaug sier om metakompetanse at de ansatte ofte ønsker å bygge opp sin generelle kompetanse slik at de kan øke sin markedsverdi også i eksterne arbeidsmarkeder. Bedriften derimot er primært opptatt av å utvikle bedriftsspesifikk kompetanse som kan gi størst mulig avkastning, det vil si skreddersydd for den ene bedriften. Nordhaug (2002) sier at bedrifter ofte stiller betingelser til generell kompetanseheving, for å unngå at de ansatte utdanner seg ut av egen organisasjon. Han kaller dette for ”*hjerneflukt*”. Han skriver at personalfaglig litteratur gjennomgående har vært mer opptatt av formell læring enn av uformell læring. Han mener det er grunn til å understreke den sentrale rollen som uformell læring spiller. Et av poengene til Nordhaug er at uansett fordeling av formell kontra uformell læring, så er selve læringsmiljøet i en bedrift av uvurderlig betydning.

## **2.7 Arbeidsidentitet**

Som et ledd i vår kartlegging av læring i Menko opp mot Illeris (2004) helhetsmodell er begrepene *arbeidsidentitet* og *arbeidspraksis* svært sentrale. Det er i følge Illeris samspillet mellom disse at den vesentligste læringen skjer i arbeidslivet. Vi skal i dette kapittelet presentere begrepet arbeidsidentitet i henhold til Illeris teori. Vi vil også presentere annen teori om begrepet.

Illeris (2004) beskriver samspillsprosessene i forbindelse med læring som en loddrett dobbeltpil mellom tilegnelsesprosessen og de sosiale og samfunnsmessige læringsbetingelser og læringsimpulser. De sosiale og samfunnsmessige læringsbetingelsene er i figuren i dette kapittel beskrevet som *arbeidet*. Illeris sier at det sentrale omdreiningspunktet for læring skjer der hvor samspillsprosessen møter tilegnelsesprosessen. Det er i dette skjæringsfeltet at identitetsdannelsen finner sted. I følge Illeris (2004) sier Andersen at arbeidsidentitet er en delidentitet som dreier seg om vår opplevelse av oss selv som arbeidende individ og som en del av et arbeidsfellesskap. Figuren i dette kapitlet viser hvor arbeidsidentitetsdannelsen skjer. Figuren viser at arbeidsidentiteten hos medarbeidere blir dannet av og påvirker tilegnelsesprosessen. Arbeidsidentiteten blir slik dannet av arbeidet samtidig som den påvirker forhold i arbeidet.

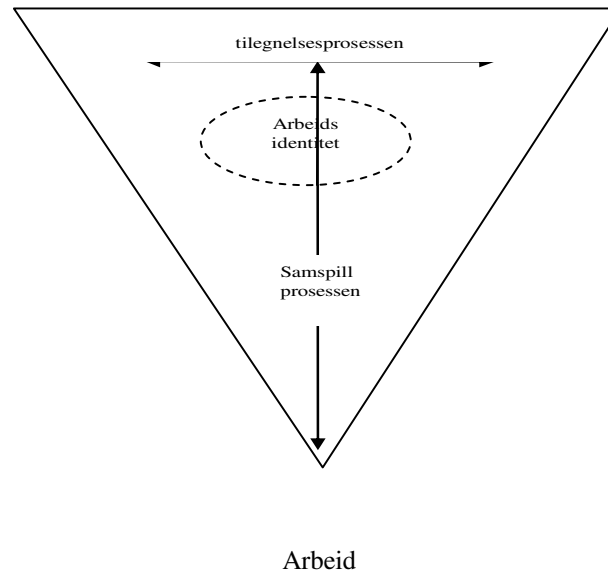
Illeris (2004:44) sier at medarbeidere i en virksomhet utvikler en egen arbeids- og fagidentitet når de forholder seg til arbeidet og skaper mening i arbeidet. De forstår seg selv gjennom samhandling med kolleger og ledere. De benytter redskaper og produkter og de tillegger arbeidet varierende grad av betydning. Summen av dette vil påvirke den enkeltes selvforståelse. Illeris referer til Jørgensen og Warring som hevder at arbeidsidentiteten til en medarbeider må sees i sammenheng med medarbeiderens *læreberedskap*. Arbeidsidentitet og læreberedskap utvikler seg i et samspill mellom livserfaringer, konkrete muligheter i arbeid og utdanning, samt utviklingstendenser i samfunnet. Illeris sier at når medarbeidere involverer deres arbeidsidentitet i bearbeiding av erfaringer, vil dette kunne føre til ekstra gode muligheter for læring på arbeidsplassen.

Moxnes (2007) sier at personligheten til et menneske er relativ konsistent. En del av personligheten er bestemt ut fra de genene vi har fått. Allikevel mener han at personlighet, rolleutvikling og adferd er noe som kan påvirkes og endres. Personlighetstrekk er til en viss grad situasjonsbestemt. Dersom forholdene ligger til rette, mener han at endringer i rolleutvikling og adferd kan skape bedre liv, ledelse og samspill i virksomheter. Sammenligner vi dette med Illeris modell mener vi å kunne si at Moxnes her omtaler det dialektiske samspill mellom arbeidsidentitet og

arbeidspraksis. Både Illeris og Moxnes mener at arbeidsidentitet og arbeidsrolle kan endre seg i samspill med den påvirkning arbeidspraksis gir. Diskusjonene senere i oppgaven støtter også denne antagelsen.

Kognisjon

Psykodynamikk



(Figur: Læring og identitetsdannelse i arbeidslivet. Illeris, 2004:66)

## 2.8 Det teknisk, organisatoriske læringsmiljø

Mulighet for læring på arbeidsplassen vil i følge Illeris (2004: 31) være avhengig av arbeidsinnhold, hvordan arbeidet blir organisert og hvilken teknologi som benyttes. Dette er sentrale forhold i det teknisk, organisatoriske læringsmiljø.

Kvalifikasjonskravene bedriften stiller til sine ansatte, er en del av det teknisk, organisatorisk læringsmiljøet. Læringsmiljøet bestemmer også hvilke muligheter systemet gir for læring (ibid). Det er flere teorier om hvilke sammenhenger det er mellom teknologi, arbeidsorganisering og kvalifikasjonskrav. Illeris sier at de fleste av disse teoriene retter seg inn mot ledelsens og systemets perspektiver og krav. Dersom det teknisk, organisatoriske system skal være et læringsmiljø, må vi benytte begreper og kategorier som sier noe om hvilke opplevelseskvaliteter som er viktige for menneskene

som lever og arbeider i systemet. En må kunne si noe om hvilke muligheter systemet gir ansatte til å oppleve arbeidsoppgavene som meningsfulle, slik at de blir involvert på det personlige plan. Ansatte kan dermed sette sitt personlige preg på arbeidets innhold og metoder, og utvikle en arbeidsidentitet. Det handler også om muligheter for et sosialt liv og hvor intensivt og stressende arbeidet oppleves (ibid). Illeris (2004) har utviklet seks kategorier for å analysere læringsmiljøet i et teknisk, organisatorisk system. Vi vil i de neste kapitlene presentere disse, samtidig som vi gjennomgår den tilleggsteorien vi benytter i vår drøfting og analyse av våre funn i Menko. Det er viktig å ha i mente at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø sier noe om hvilke muligheter og krav den enkelte medarbeider har når det gjelder læring. Det bestemmer imidlertid ikke hvordan medarbeideren møter disse kravene og mulighetene, og hva de faktisk lærer.

### **2.8.1 Arbeidsdelingen**

I følge Illeris (2004) er *arbeidsdelingen* et overordnet begrep for å kunne analysere organisasjonsformen. Vi vil her se på den vertikale og den horisontale arbeidsdelingen i en organisasjon. I tillegg vil det også være en mer uformell arbeidsdeling i en hver organisasjon. Denne kan være arbeidsdelingen mellom menn og kvinner, mellom unge og gamle, mellom forskjellige faggrupper og mellom innfødte og innvandrere. Dette er sosiokulturelle former for arbeidsdeling. Muligheter for læring skapes i organisasjonen når disse formene brytes opp. Læring kan eksempelvis oppstå ved at ulike faggrupper begynner å samarbeide om arbeidsoppgavene. Illeris peker imidlertid på at slike oppbrytninger av sosiokulturelle grupper også kan skape motstand og konflikter i en organisasjon. Dette kan virke hemmende på læringsmulighetene, men som vi drøfter i denne oppgaven kan konflikter og uro også fremme læring, dersom det skapes endring og utvikling i organisasjonen. Det er leirtenkningen og styrking av et fiendebilde som vil hemme læringsmulighetene (ibid). Vi vil i vår drøfting i kapittel 4 analysere eventuelle sosiokulturelle arbeidsdelinger i Menko.

Den vertikale arbeidsdelingen viser forholdet mellom leder og de som blir ledet. Det vil si forholdet mellom den som planlegger, beslutter, koordinerer og kontrollerer og de som utfører arbeidet. En trend i dag er at den del av lederkompetansen som gjelder tilrettelegging og planlegging av arbeidet delegeres ut i organisasjonen, samtidig som de

strategiske vurderinger og beslutninger sentraliseres til toppledelsen og flyttes lenger vekk fra arbeidsplassen til den enkelte (Illeris, 2004). Vi ser dette som et paradoks i forhold til den *desentralisering* som ofte blir forfektet i ulike organisasjonsteorier. Senge (1999) definerer desentralisering som overføring av beslutninger nedover i organisasjonen. En konstruerer enheter som må forholde seg til alle utfordringene som oppstår i forhold til å utvikle og opprettholde en forretningsvirksomhet. Desentralisering slipper fri engasjementet i menneskene og gir dem mulighet til å handle, prøve ut sine egne ideer og være ansvarlig for resultatene. Senge ser at det vil være et problem for mange ledere å gi fra seg makt og myndighet nedover i organisasjonen og at det kan være utfordrende å få kontrollen til å virke i et desentralisert system. Toppleder bør istedenfor fokusere på sin nye rolle i en desentralisert organisasjon. Den nye rollen vil være å ha ansvar for å fremme organisasjonens evne til å lære. Levin og Klev (2002) omtaler *kontrollspennet* som er antall ansatte enn leder har direkte under seg eller kontrollerer. Ved desentralisering og eventuell innføring av et nytt mellomledersjikt vil toppleder splitte opp kontrollspennet. Tanken bak er å skille mellom utførelse av arbeidet på den ene siden og kunnskap, ansvar, og styring på den andre siden. I virkeligheten vil organisasjonen formes gjennom de ansattes gjensidige læring og tilpasning. Levin og Klev (2002) beskriver dette som *læringsprosesser* som løper over tid.

Det vil være naturlig å se på desentralisering i forhold til den *lærende organisasjon*, når vi omtaler den vertikale arbeidsdelingen i en organisasjon. Senge (1999) sier at lærende organisasjoner i stor grad vil bli lokale organisasjoner der makt og myndighet flyttes nedover i organisasjonen og dermed gjennomgår en desentralisering. Tradisjonelle organisasjoner krever ledelsessystemer som kontrollerer folks adferd. En lærende organisasjon derimot vil legge til rette for systemer som forbedrer kvaliteten på tenkningen, evnen til refleksjon og til gruppelæring. Vi presenterer den lærende organisasjon nærmere i kapittel 2.10 Arbeidspraksis.

Den horisontale arbeidsdelingen i en organisasjon gjelder arbeidsdelingen mellom de enkelte ledd i produksjonskjeden. Disse kan være adskilte eller integrerte (Illeris, 2004). Oppsplittede arbeidsprosesser hindrer læring. Taylorismen er i følge Illeris en teori som



har forfektet adskilte prosesser i både den vertikale og den horisontale arbeidsdelingen. Denne ledelsesformen har hatt en dominerende plass i det siste århundre. Læringsmulighetene i en slik organisasjon blir blant annet hindret ved at det enkelte individet ikke ser og opplever konsekvensene av sin egen innsats. De ser ikke meningen med det de gjør. I organisasjoner som gir rom for integrert samarbeid mellom grupper og mellom individer, vil de ansatte kommunisere og dele kunnskap. I slike organisasjoner vil det som Illeris (2004:33) kaller for *radikale læringsspring* kunne oppstå. Wenger (2002) sier at den beste læring skjer i *praksisfellesskapet*, det vil si at en lærer best ved å delta i gruppens arbeid. Et praksisfellesskap går utover de formelle gruppene i en organisasjon. Praksisfellesskaper dannes på en arbeidsplass på grunn av et felles engasjement. I følge Wenger er organisasjonens evne til å lære, avhengig av om en gir rom for at praksisfellesskapene dannes og utvikles.

### 2.8.2 Arbeidets innhold

*Arbeidets innhold* vil være av avgjørende betydning for den meningen arbeidet gir til den enkelte ansatte. Meningen kan være preget av den betydningen arbeidet gir i samfunnet. Det vil gjelde både status og funksjon. Arbeidets innhold er i følge Illeris (2004) en viktig del av det teknisk, organisatoriske læringsmiljø, men for den enkelte ansatte vil meningen med arbeidet avhenge av den enkeltes livsforløp og erfaringsdannelse. I Illeris modell er dette betegnet som den enkeltes læringsforløp. Arbeidets innhold vil også avhenge av den nytte arbeidet har i samfunnet. Våre data fra Menko viser at denne dimensjonen er svært viktig for de ansatte, når de skal beskrive arbeidet de utfører. De opplever å utføre en samfunnsnyttig oppgave. I følge Illeris vil et slikt engasjement være en viktig drivkraft i læreprosessene i arbeidet.

Illeris (2004) ser en motsetning mellom Wengers teori om *praksislæring* og det som Illeris kaller for håndtering av motsetningsfylte krav. I praksislæring overtar de ansatte uten videre de normer, handlingsmønstre og forståelser som finnes fra før av i arbeidsfellesskapene. Illeris påpeker at i virkeligheten vil en ofte måtte forholde seg til en arbeidsprosess som består i å håndtere motsetningsfylte krav. Ansatte skal for eksempel levere kvalitet og service samtidig som de har et krav om økt inntjening og større produksjon. Det å håndtere motsetningsfylte krav i en travel hverdag gir

læringsmuligheter og læring. En må utvikle prosesser og rutiner for å arbeide smartere. En må løse oppgavene på alternative og nye måter og en må kunne håndtere mange problemstillinger og utfordringer samtidig. Denne måten å se arbeidslæring på står i motsetning til hvordan Wenger (2002) ser på arbeidslæring som en harmonisk og konfliktløs tilpasning av de ansattes kompetanse til nye krav og utfordringer. De ansatte vil i følge teorien om praksislæring uten videre overta de normer og handlingsmønstre og forståelser som finnes i arbeidsplassens fellesskap fra før. I et hektisk konsulentmiljø med mange motsetningsfylte krav til den enkelte ansatte, vil det slik vi ser det, være positivt å se på kravene som en mulighet til læring i stedet for å se på det som støy og hindringer i læreprosessen.

I vår drøfting om arbeidets innhold i Menko benytter vi begrepet *relasjonskompetanse* for å si noe om hvor viktig kunnskap om kunden er for arbeidets innhold. Nordhaug (2002) snakker om relasjonskompetanse som han beskriver som mestring av relasjoner til kunder, brukere med behov og preferanser, samt andre eksterne aktører. Det er ikke nok for bedrifter å ha en solid ressursbase med mindre basen er omsatt til solide relasjoner mellom ansatte, bedriften, kundene og de eksterne aktørene. Mye av organisasjonens kompetanse ligger i disse relasjonene og ikke bare hos enkeltindividet (ibid).

### **2.8.3 Arbeidets disposisjonsmuligheter**

Begrepet *arbeidets disposisjonsmuligheter* beskriver den frihetsgraden eller autonomi som en har i arbeidet sitt. Autonomi er følelsen av frihet en har til å kunne gjøre egne valg om hvordan en vil utføre arbeidet, samt de følelsene av personlig ansvar som valgene vil resultere i (Illeris, 2004). I følge Illeris vil graden av frihet avhenge av ledelsesformen og organisasjonsstrukturen i virksomheten samt den posisjonen den ansatte har i organisasjonen. Det er store forskjeller i disposisjonsmulighetene fra virksomhet til virksomhet. Faktorer som bransjetilhørighet, grad av desentralisert organisering, størrelse på virksomheten og eierstruktur, vil virke inn på arbeidets disposisjonsmulighet. Stor disposisjonsmulighet i arbeidet vil fremme læring. Mulighetene for læring ligger i at en kan velge arbeidsmetoder, en kan velge når en vil utføre oppgavene og en prioriterer selv mellom oppgavene. På den måten vil de ansatte

være personlig ansvarlige for de resultatene av valg de gjør underveis i prosessen. Liten grad av frihet, slik en kan oppleve innenfor strengt oppbygde byråkratier og i en tayloristisk masseproduksjon, vil virke hemmende på læring (ibid).

Marnburg (2001) buker begrepet *den selvutviklede virksomhet* om organisasjoner som har stor grad av desentralisering. De tilpasser seg ikke markedet ensidig, men har sine selvstendige intensjoner som de fortløpende utvikler seg i forhold til. Organisasjonen klarer dette ved å legge til rette for lærings – og utviklingsprosesser hos sine medarbeidere. Slike organisasjoner gir store disposisjonsmuligheter i arbeidet til den enkelt ansatte. Marnburg omtaler dette som lokal autonomi. Forretningsideen er å gi de ansatte frihet til å løse alle oppgaver bedriften står overfor, samtidig som en prioriterer stabile og gode forhold til kunder, brukere og eksterne nettverk. De ansatte skal ha en aktiv interesse for hva som foregår ute i markedet, ha fortløpende dialoger og en ekte interesse for virksomheten og dens fremtid. En slik organisasjon vil i følge Illeris modell (2004) gi store muligheter for læring sett i forhold til tilrettelegging i det teknisk, organisatoriske læringsmiljø.

Det er viktig at ledere i en organisasjon gir de ansatte disposisjonsmuligheter i arbeidet. Senge (1999) sier at for de fleste ledere er det svært viktig å ha følelsen av å ha kontroll, men at det er en illusjon å tro at en kan sitte på toppen å ha kontroll. Det å kunne gi ordre er ikke det samme som å ha kontroll. En leder må ønske å utvikle en desentralisert organisasjon. Han eller hun må ha tro på at en desentralisert organisasjon vil fremme læringskvalitet, tilpasningsevne, begeistring, entusiasme og menneskelig vekst. Leder må være villig til å ta risikoen ved å gi slipp på følelsen av kontroll. I følge Senge er det ingen garanti for at energiske og villige lokale beslutningstakere og ansatte, er kloke beslutningstakere. Spørsmålet for ledere blir mer hvordan en kan kontrollere uten å virke kontrollerende. En må ha en organisasjonsmessig kontroll. Det vil si at alle beslutningsprosesser kontinuerlig vil svare på forandringer, slik at sunne betingelser for stabilitet og vekst kan bli opprettholdt. Senge sier at organisasjonen må innføre læredisipliner som felles visjon, felles identitet, felles verdier, gruppelæring og personlig mestring for enkeltindividet i organisasjonen. Ekman (2004) hevder at lederskap handler om å være verdig kunnskapsarbeidernes tillit og om å påvirke og la

seg påvirke som sjef. En leder må forstå og å påvirke de ansattes arbeid via samtale. Her kommer Ekmans begrep *småprat* inn som en viktig del av den uformelle læringen mellom ansatte og mellom leder og ansatte.

En viktig læringsmulighet for ansatte i arbeidet er veiledning og refleksjon. Lauvås anbefaler *kollegaveiledning* og sier at denne gir best resultat når det er likeverdige kollegaer som veileder hverandre (Lauvås m.fl, 2004). Refleksjonene og samtalene mellom kollegaene gir store læringsmuligheter. Når det gjelder veiledning mellom kollegaer på samme nivå, mener både Lauvås og Illeris (2004) at vi får den beste læringsmuligheten ved at de ansatte kan velge hvem som skal være veileder. Illeris beskriver læring gjennom veiledning som *partnerveiledning*. Et eksempel på dette kan være veiledning av nyansatte og at de via veiledning blir en del av det som Wenger (2002) betegner som *praksisfellesskapet*. En annen veiledningsmetode er i følge Illeris *supervisjon*. Denne innehar imidlertid en høyere grad av overvåking og kontroll. En supervisor skal være igangsettende, støttende, samtidig som han skal gi innsikt og være kontrollerende.

#### **2.8.4 Muligheter for å anvende kvalifikasjoner i arbeidet**

Mulighetene ansatte har for å *anvende kvalifikasjoner i arbeidet* er i følge Illeris (2004) avhengig av virksomhetens produksjonsteknologi, produkter og arbeidsdeling. Det vil som regel være større muligheter for å benytte kvalifikasjonene sine i arbeid som krever høy - og formell faglig utdanning. Faglærte og personer med høy utdanning har generelt mer selvstendige jobber. Ansatte som opplever at de får bruke kvalifikasjoner vil ha større muligheter for læring og utvikling. Illeris peker på at det er to tendenser som gjør seg gjeldende i dagens arbeidsmarked. På den ene siden vokser kvalifikasjonskravene til den enkelte stilling og det er bruk for flere kunnskapsarbeidere. På den andre siden er det en tendens til å rasjonalisere det teknisk, administrative arbeidet ved å fastlegge mer detaljerte krav til hver enkelts arbeid. Illeris eksemplifiserer dette med innføring av it-systemer. Denne innføringen har gitt mulighet til å underlegge kunnskapsarbeidere en sentralisert ledelseskontroll, samtidig som de samme systemene gjør det mulig å delegere beslutninger og ansvar til ansatte på alle nivåer. Dette er to tendenser som trekker hver sin vei i forhold til læringsmulighetene.

Vi drøfter dilemmaet nærmere i kapittel fire i forhold til de data vi har funnet i Menko. Slik vi ser det er det viktig å ha en åpen dialog og avklaring av bruken i forkant, ved innføring av alle typer systemer og rutiner i en organisasjon.

Nordhaug (2002) betegner medarbeidere med en bestemt spisskompetanse for bedriftens *kompetansegull*. Dette er ansatte med spesielle kvalifikasjoner som er de mest verdifulle og kritiske for virksomheten. Utfordringen for en leder er å styre en organisasjon og å lede ansatte slik at de har frihet til å skape noe nytt samt å utvikle seg videre. Nordhaug kaller dette for *frihetsledelse* og ser vi dette opp mot Illeris modell (2004) vil en slik ledelse gi store muligheter for læring. Kompetansegullet kan ikke styres gjennom byråkratiske og kontrollerende ledelsesprinsipper. Da vil medarbeideren kunne velge å skifte arbeidsgiver. ”Verktøy og veldefinerte bokser avløses av lekende improvisasjon og åpne tolkninger” (Nordhaug, 2002: 286). Frihetsledelse vil kreve en ny type ledere. Leder må inneha toleranse for usikkerhet, han må samspille, inspirere, gi rom for kreativitet og ha respekt for særegenheter hos den enkelte.

### **2.8.5 Muligheten for sosial interaksjon**

*Mulighet for sosial interaksjon* er i følge Illeris (2004) viktig for læringsmuligheten i arbeidet. Læring er en sosial prosess som finner sted når de ansatte diskuterer, reflekterer og utveksler erfaringer, ideer og vurderinger med hverandre. Illeris er i denne sammenheng enig med Wenger som betrakter læring som en forhandling om mening i praksisfellesskapet på arbeidsplassen. Når ulike faggrupper innenfor en virksomhet møtes og diskuterer problemstillinger ut fra forskjellige perspektiver, vil det i følge Illeris skapes spesielt gode og fruktbare læringsmiljøer. På samme tid vil slike møter bidra til at de forskjellige gruppene får en større forståelse for hverandre og blir mer vennlig innstilte til hverandres betydning i organisasjonen. I en organisasjon med stramme fastlagte kommunikasjonsveier og mye enveiskommunikasjon, vil det ikke være stimulans for å utveksle ideer og synspunkter. I en slik organisasjon vil muligheten for sosial interaksjon være liten, noe som vil være hemmende på læringsmulighetene. Når det gjelder den betydning det teknisk, organisatoriske læringsmiljø vil ha for de fellesskaper som oppstår på arbeidsplassen, drøfter vi denne dimensjonen nærmere i kapittel 2. 9 om arbeidsplassens sosiale læringsmiljø.

*Erfaringslæring* har blitt vektlagt som en viktig læringsform i organisasjoner (Levin og Klev, 2002). Stelter (2004) sier at læring via konkret erfaring vil ha stor betydning både for den individuelle - og for organisasjonens effektivitet. Han viser til Lewins *Erfaringsbaserte læringsmodell* som tar utgangspunkt i læring og som bygger på konkrete opplevelser av konkrete situasjoner. Disse opplevelsene samles og reflekteres over. Videre undersøker en om gjeldende teori er gyldig i forhold til situasjonen for å kunne generalisere eller mulig måtte revurdere teorien. Det vil foregå læring i de handlingene vi utfører og ny kunnskap kan igjen prøves i nye situasjoner. For å legge til rette for erfaringslæring i en organisasjon må medarbeiderne få mulighet til å kunne møtes for dialog og refleksjon (Wenger, 2002). Møter for erfaringslæring kan være de uformelle praksisfellesskapene, men det kan også være mer formelle grupper og team. *Team* forutsetter forskjellighet og komplementær erfaring. En må unngå *gruppetenking*, (Janis i Jacobsen, 2006). Deltakerne i teamet må kunne tenke som selvstendige individer i gruppen og ikke kun bekrefter hverandres ideer og meninger. De vil dermed være gode læringsarenaer for den enkelte deltaker (Von Krogh m.fl, 2005).

### **2.8.6 Belastninger i arbeidet**

Læringsmulighetene på en arbeidsplass vil avhenge av omfanget og karakteren *belastningene i arbeidet* har (Illeris, 2004). Stiller arbeidet høye krav til tempo og intensitet, vil læringsmulighetene for den enkelte ansatte bli mindre. De ansatte vil verken ha tid eller overskudd til å lære. På samme måten vil et arbeid som oppleves som ensidig belastende og med liten variasjon være lite stimulerende i forhold til læring. I følge Illeris forutsetter læring at arbeidsoppgavene gir den ansatte utfordringer og inneholder oppgaver og problemer som oppfordrer til læring. På den annen side vil for stor belastning hindre den ansatte i å eksperimentere, utvikle og prøve ut nye ideer. Dette kan skyldes at det ikke er nok tid, men det kan også skyldes at den ansatte ikke har psykisk overskudd til å gjøre noe mer ut over selve arbeidet.

Vi skal imidlertid være klar over at en del mennesker oppgir mangel på tid som en begrunnelse for å unngå å være med på læringstiltak som arbeidsgiver gir muligheter til.

Nordhaug (2002) sier at mangel på tid er et standardsvar, når intervjuobjekter i spørreundersøkelse blir spurt om hvorfor de ikke deltar i opplæring. Selv om dette nok er en riktig begrunnelse for mange, så kan det også ligge mange andre årsaker bak svaret. Det å ha dårlig tid og at en har for mye å gjøre, er et sosialt akseptert svar og en fluktrute for personer som ikke vil oppgi psykodynamiske eller andre sosiale barrierer. Den egentlige årsak for enkeltindividet for ikke å ville delta på læringstiltak, kan være motstand mot endring, redsel for å mislykkes og å tape ansikt. Hva som kan hemme læring for enkeltindividet i følge Illeris (2004), presenterer vi nærmere i kapittel 2.6.

## ***2.9 Det sosiale læringsmiljø***

I dette kapittel vil vi forklare sentrale begrep i Illeris (2004) sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet, knyttet opp mot det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Vi vil også presentere relevant teori fra andre forfattere i forhold til denne oppgavens diskusjoner inn mot det sosialt, kulturelle læringsmiljø. I Illeris sin helhetsmodell for læring er vi nå nede til høyre på grunnivået i modellen. Det sosialt, kulturelle læringsmiljø utgjør sammen med det teknisk, organisatoriske læringsmiljø, arbeidsplassens eller arbeidslivets læringsmiljø. Begrepet *læringsmiljø* innebærer de mulighetene for læring som vil være til stede i de materielle og sosiale omgivelsene (ibid).

Illeris (2004:36) sier at sosiale grupper og prosesser på arbeidsplasser er sentrale for hvordan læring blir for den enkelte, da læringen skjer i tilknytning til disse. Illeris henviser til Lave og Wenger som hevder at læring først og fremst må oppfattes som en sosial prosess som finner sted i samspillet mellom mennesker, for eksempel i forskjellige praksisfellesskap.

Illeris (2004) benytter en analytisk oppdeling i sin beskrivelse av arbeidsplassens fellesskaper og bruker begrepene arbeidsfellesskaper, politiske fellesskaper og kulturelle fellesskaper. Tradisjoner, normer og verdier i de uformelle fellesskapene på arbeidsplassen har i følge Illeris avgjørende betydning for læringsmulighetene.

### 2.9.1 Arbeidsfellesskap

Arbeidsfellesskaper er uformelle og dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver hvor de ansatte utvikler personlige relasjoner og ser en felles mening med arbeidet (Illeris, 2004:37). Mulighetene for samarbeid er avhengig av arbeidets innhold, arbeidsdeling og ledelsesform. Læringen handler gjerne om å bli dyktigere, mer effektiv i jobben og utføre jobben til høyere kvalitet i overensstemmelse med fellesskapets kriterier. Våre data viser at de ansatte i Menko ser på arbeidet sitt som meningsfullt. De sier at de har gode relasjoner seg imellom og at de lærer mye av å observere hverandre. Som beskrevet i kapittel 2.4 kan læring kan være av kumulativ, assimilativ, akkomodativ eller av transformativ karakter. Illeris (2004) viser til at et arbeidsfellesskap eksempelvis kan være egnet til å utvikle akkomodativ læring. Akkomodativ læring beskrives av Illeris som overskridende og den finner typisk sted i situasjoner hvor vi ikke umiddelbart forstår hva som skjer og vår tidligere forståelse ikke strekker til. Illeris sier at det nettopp er akkomodativ læring som trengs i arbeidslivet når det etterlyses fleksible, kreative, selvstendig tenkende og omstillingsvillige mennesker. Denne type læring vil sammenfalle med og komme inn under begrepet dobbelkretslæring til Argyris og Schön (1978).

Illeris (2004) viser til at gruppelæring som er beskrevet av Senge, er en viktig læringsarena. Senge (1999) sier at gruppelæring begynner med dialog hvor gruppemedlemmene engasjerer seg i å tenke i fellesskap. De ansatte i Menko sier i våre data at de ønsker å lære av hverandre. Senge understreker effekten gruppemedlemmene vil ha av å få lære sammen. For å få til dialog må gruppemedlemmene være særlig oppmerksomme på hva som undergraver læringen i gruppen, og da særskilt behovet for selvforsvar. Ved gruppelæring vil gruppens intelligens overstige summen av intelligensen til gruppens medlemmer. Gruppen vil kunne utvikle en usedvanlig evne til å stå sammen (ibid).

Illeris (2004) viser til Lave og Wenger som sier at læring i arbeidslivet er spesiell og alltid preget av den sammenheng den finner sted. De omtaler dette som situert læring. Lave og Wenger (2003) fremhever læring som skjer ved deltagelse over lengre tid i et praksisfellesskap hvor det er helheten i læringen som er det sentrale. Det er til gjengjeld



uklart hva som formidler læringen og dermed hvordan man skal håndtere den best mulig. Et sentralt moment hos Wenger (2002) om praksisfellesskaper er at overføringen av kunnskap fra en formell utdannelse til en arbeidssituasjon kan være vanskelig. Wenger ser for seg at læring heller bør foregå som en forhandling av mening og utvikling av identitet i tilknytning til arbeidspraksis i lokale fellesskap. Wenger antar også at motivasjonen for å lære er større i uformelle sammenhenger.

Von Krogh viser til viktigheten av å dele taus kunnskap (Von Krogh m.fl, 2005). Taus kunnskap kan beskrives som kunnskap som individet bærer med seg og som kommer til uttrykk i det vi gjør. Dette kan være kunnskap knyttet til sanser, erfaringer, ferdigheter, tommelfingerregler og intuisjon. For at taus kunnskap skal gjøres tilgjengelig for andre medarbeidere, må lederne være oppmerksomme på og oppmuntre til, å etablere sosiale møteplasser for de ansatte. En inkluderende holdning og gode relasjoner er viktig for å spre taus kunnskap. Det er verdt å merke seg at taus kunnskap er den viktigste kilden til innovasjon, men at den ofte ikke blir utnyttet (ibid).

I kapittel 2.6.2 presenterer vi begrepet voice og konfliktteori i forhold til motivasjon og holdninger til enkeltindividet. Vi ser her på denne teorien i forhold til organisasjonskultur. Våre data viser en viss uenighet mellom toppleder og ansatte på enkelte områder. I vår drøftelser av arbeidsfellesskapet i Menko ser vi på voice i denne sammenheng. Hirschman (1970) sier om voice at det er viktig å si ifra at man er uenig og ta diskusjoner i organisasjoner. Det motsatte av voice er å stille seg utenfor og dermed svekke organisasjonen. Voice fremmer konstruktiv kritikk, den kan skape kreativitet og er positiv for organisasjoner. Hatch (2001) viser til at et visst konfliktnivå er gunstig for organisasjoner da konflikter stimulerer til nytenkning. Dette blir belyst som en kurve med sammenheng mellom konflikt og ytelse i en organisasjon, hvor man søker å oppnå optimalt nivå. Hatch mener at for lite eller for mye konflikt gir lav ytelsesevne. Et optimalt konfliktnivå minimaliserer negative effekter av motsetninger mellom grupper og enkeltpersoner.

### 2.9.2 Politiske fellesskap

*Politiske fellesskaper* er etablert omkring kampen om kontroll, makt, status og innflytelse på arbeidsplassen (Illeris, 2004:38). Maktkamp på en moderne arbeidsplass er mer en kamp om kulturelt herredømme enn en kamp i tradisjonell forstand. På en moderne arbeidsplass ønsker ledelsen å få medarbeiderens lojalitet. I følge Illeris er dette en annen situasjon enn slik Lysgaard beskriver *arbeiderkollektivet* som er en forsvarsgruppe i kampen mot ledelsens krav.

Læring i politiske fellesskap handler blant annet om å lære fellesskapets normer, språk, solidaritet og kollektive handlinger (Illeris, 2004). I dette ligger det også å se på arbeidet som betydningsfullt og noe som gir status i en sosial sammenheng. Eksempelvis kan akademikere benytte seg av et fagspråk som gir opplevelsen av at de behersker noe som er innviklet og som andre ikke er en del av. Læring i politiske sammenhenger handler også om å lære å gjøre motstand for å unngå utnytting og undertrykkelse (ibid).

Nordhaug (2002) sier at nesten all læring om de indre politiske forhold i en organisasjon vil være av uformell karakter.

Menko vurderer ifølge intervju med toppleder å gå over til en konsernmodell og å innføre medeierskap i bedriften. Gulbrandsen (1991) sier at medeierskap kan forandre forhold om makt og motstand mot endring i organisasjonen. Medeiere vil ifølge Gulbrandsen kunne føle fellesskap med ledelsen og i en slik situasjon svekke oppslutningen til en fagforening. Menko har ingen fagforening. Ønsket om å beholde ansattes kvalifikasjoner er ifølge Gulbrandsen et motiv for å tilby ansatte medeierskap. Han viser til Williamson som konkretiserer og sier at ønsket om å beholde bedriftsspesifikke kvalifikasjoner, som er vanskelig å erstatte, er sentralt. Gulbrandsen viser også til Russell som sier at ansatte med nære og personlige bånd til kundene, og dermed førstehåndskunnskap om markedet, er attraktive for bedriften. Slike ansatte er også viktige å beholde, fordi de kan ta med seg kunder ut av bedriften dersom de velger å avslutte arbeidsforholdet.

Nordhaug (2002) mener at partnerskap og medeierskap vil bli mer vanlig i årene som kommer. Han begrunner dette i økt konkurranse om kvalifisert arbeidskraft. Nordhaug sier at "hodene" til kunnskapsarbeiderne i stor grad er de viktigste produksjonsmidlene. De vil i utgangspunktet kunne forsvinne ut av virksomheten på kort varsel. Nordhaug sier at utvikling av nye belønningssystemer kan være fornuftig for å beholde kvalifisert arbeidskraft og for å skape motivasjon og lojalitet til bedriften. Medeierskap vil ifølge Bråten og Langeland (2003) først og fremst øke ansattes lojalitet og forsterke forpliktelsene overfor bedriften. Gulbrandsen (1991) sier at de ansatte som ikke blir medeiere vil kunne føle seg urettferdig behandlet, da de ikke får ta del i verdiskapningen de føler de fortjener. Nordhaug (2002) nevner at konsulentselskaper spesielt må fremstå som attraktive for å beholde og å trekke til seg velkvalifisert arbeidskraft. De må bevisst vektlegge utvikling for de ansatte. Dette kan de ifølge Nordhaug gjøre ved å satse på ledelses - og organisasjonsformer som fremmer kreativitet, kunnskapsutfoldelse og dermed personlig utvikling for den ansatte.

Bråten og Langeland (2003) sier at fordelen med en fagforening er at det foreligger formelle avtaler om hvordan lønns - og arbeidsforhold drøftes i virksomheten. De sier at det i konsulentbedrifter er ganske vanlig å benytte alternative belønningsordninger av typen innsats- og resultatbaserte belønninger. Bråten og Langeland poengterer at faglige utviklingsmuligheter var viktigere enn økt lønn i svært mange av kunnskapsbedriftene som de undersøkte. Disse bedriftene mente imidlertid at de i utgangspunktet hadde konkurransedyktige lønninger og svarene var dermed preget av dette.

### **2.9.3 Kulturelt fellesskap**

Illeris (2004:39) sier at et *kulturelt fellesskap* dannes på bakgrunn av felles verdier, normer og forestillinger som sammenknytter grupper på arbeidsplassen. Det kulturelle representerer både kontinuitet i form av overleverte verdier og normer, men også som en ressurs som medarbeiderne har med seg i forhold til å tilpasse seg skiftende forhold.

Illeris (2004) sier at kultur brukes i stigende grad som et lederverktøy for å øke medarbeidernes tilknytning og lojalitet til arbeidsplassen. Dette vil etter vår mening

være et *rasjonelt perspektiv* på kulturbegrepet. Ekman (2004) har både et *funksjonelt perspektiv* og et *rasjonelt perspektiv*. Det funksjonelle perspektivet kjennetegnes av at kulturen dannes av menneskene i organisasjonen. I et rasjonelt perspektiv kan kulturen være et middel til å nå formelle mål. Ekman bruker begrepet småprat. Dette er et verktøy for lederen til å bli kjent med sine ansatte. Småprat er samtaler i uformelle sammenhenger, for eksempel i lunsjpausen, under kjøreturen til et oppdrag eller når anledningen ellers byr seg. Småpraten gir ifølge Ekman bekreftelse og bygger tillit. Han viser til viktigheten for ledere til å småprate med sine ansatte for å bli kjent med dem og finne ut hva som rører seg i organisasjonen. Dette for igjen å kunne påvirke kulturen i ønsket retning.

Nordhaug (2002) sier at kompetanseutviklingen er med på å sosialisere ansatte. Kompetanseutviklingen vil kunne få nytilsatte til å identifisere seg med organisasjonen og dens verdigrunnlag. Han nevner introduksjonskurs for nytilsatte som et eksempel på et formelt tiltak som vil kunne ha en slik virkning.

Våre data indikerer at det i kunnskapsbedriften Menko er drivkrefter for faglig utvikling. Endringens og dermed læringens drivkraft kan forklares med hva som gjør at vi ønsker å endre noe, og hvilke tanker som ligger bak (Jacobsen, 2006). Ekman (2004) sier at løsninger i kunnskapsorganisasjoner kjennetegnes av at de må komponeres fra gang til gang. Bråten og Langeland (2003) viser til at ansatte i kunnskapsbedrifter gjerne har høyere utdanning enn ansatte i tradisjonelle bedrifter og de er vant til å søke kompetanse. En ytre drivkraft for faglig utvikling kan være å klare og hevde seg i et konkurranseutsatt marked (Jacobsen, 2006). I følge Illeris (2004) sier Morsing at i et åpent læringsmiljø er det spesielt konkurranse og konflikter som driver læringen og utviklingen fremover. Det sentrale er å balansere forandring og stabilitet ved å få til konkurranse og samarbeid på samme tid.

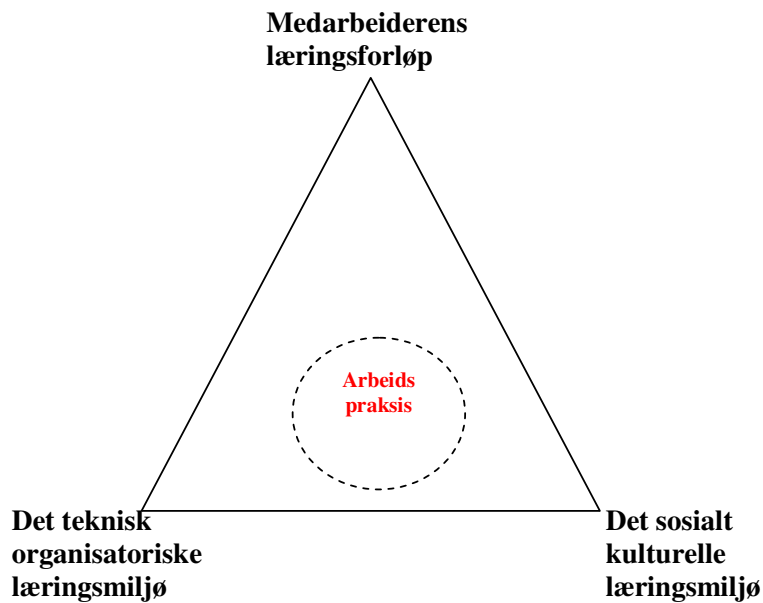
En felles visjon skaper en felles identitet og kan forandre menneskers forhold til bedriften (Senge, 1999). Senge bruker i denne sammenheng begrepet *vår bedrift*. Kaufmann og Kaufmann (1998) sier at organisasjonskulturen kan bidra til å øke

medarbeidernes identitetsfølelse og at klare verdier gjør at ansatte føler seg som en vital del av organisasjonen. Schein (1985/1987) sier at organisasjonskultur består av normer som fellesskapet har lært seg er hensiktsmessige. Den består også av felles verdier som benyttes og delte virkelighetsoppfatninger, de såkalte grunnleggende antagelser. Schein har et funksjonelt perspektiv på kulturbegrepet. Menneskene i organisasjonen har funnet ut en måte å løse problemer på som fungerer og blir betraktet som gyldig. Denne måten vil de lære videre til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene. Schein sitt funksjonelle perspektiv står til en viss grad i motsetning til det rasjonelle perspektiv som ser på utvikling av kultur som et ledelsesverktøy. Bang (1995) har også et funksjonelt perspektiv der han hevder at kulturen skapes av menneskene i organisasjonen.

Utvikling av subkulturer er ifølge Illeris (2004) vanlig. I subkulturene utvikles det normer og forestillinger som er en motkultur til den dominerende virksomhetskultur. Læring for en ny medarbeider består blant annet i å avkode de kulturelle mønstre på arbeidsplassen og finne ut av den herskende kultur og de forskjellige subkulturer. Jacobsen (2006) sier at en bedrift vil ha en formell og en uformell organisasjon. Han sier at det ideelle er at den uformelle organisasjonen støtter den formelle, men at det i praksis ofte er motsetninger dem imellom

## ***2.10 Arbeidspraksis***

Illeris helhetsmodell (2004) involverer de samfunnsmessige, interessemessige, maktmessige og styrende elementer i arbeidslivet. Omgivelsesforholdene og individforholdene er to komplementære elementer som vil være utgangspunktet for enhver læring. Illeris plasserer disse forholdene som han kaller arbeidslivets premisser eller *arbeidspraksis*, som et spennings og kraftfelt midt på trekantens grunnlinje, mellom det teknisk, organisatoriske og det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Gjennom dette feltet kanaliseres det læringsmessige samspillet direkte eller indirekte mellom individet og omgivelsene. Læring som finner sted i arbeidet vil være påvirket av hvordan arbeidslivet generelt er innrettet og fungerer i samfunnet.



*(Illeris, 2004: 47, Figur 2 Arbeidslivets betingelser for læring)*

Alle forhold som vedrører arbeidslivet fortetter seg i en arbeidspraksis. Dette er et læringsrom som omfatter det teknisk, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Påvirkninger i læringsrommet som er knyttet til arbeidets utførelse, til arbeidsplassen eller til arbeidslivet mer generelt, preges av den arbeidspraksis som de lærende opplever og er en del av (ibid).

Når vi drøfter våre funn i Menko opp mot begrepet arbeidspraksis i kapittel 4.6, ser vi også på annen teori som omhandler læring i arbeidspraksis eller i arbeidslivet.

Marnburg (2001) mener at en leder bør tenke grupper eller kollektive enheter når han skal forholde seg til ansatte. Det vil fremme kommunikasjon, samarbeid, læring og utvikling. Det er den gruppen som den ansatte tilhører som er basis for læring og utvikling. Her skapes den kollektive følelsen som gir den enkelte identitet og stolthet. Det personlige tilhøringsforhold til andre mennesker er meningsfylt i seg selv.

Marnburg mener at dyktige og entusiastiske enkeltpersoner skal ha stort spillerom, men i stedet for å forholde seg til en enkelt leder eller et formelt regelsystem, skal de forholde seg til de kollektive enheter de tilhører. Vi kan sammenligne dette med Nordhaug (2002) sitt begrep frihetsledelse som vi omtaler i kapittel 2.8.4. Marnburg og Nordhaug omtaler individets plass i læringsrommet. I forhold til Illeris (2004) modell beveger vi oss mot det overlappende feltet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis,

der den vesentlige del læring i arbeidslivet foregår. Læring oppstår som et samspill mellom aktør og struktur (Illeris, 2004).

I kapittel 2.4 refererer vi til at Illeris (2004) er skeptisk til *den lærende organisasjon*. Senge (1999) hevder at den lærende organisasjon dyrker fem disipliner. Han omtaler dette som kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Med disiplin mener Senge et sett med teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk. De fem disiplinene er i følge Senge:

*Systemtenkning*. Dette er den viktigste og den såkalte femte disiplin. Senge mener at mange av dagens løsninger blir morgendagens problemer. I denne måten å tenke på integrerer en disipliner og smelter disse sammen med teori og praksis. Det blir viktig å tenke på helheten, på hele systemet sett under ett. I forhold til Illeris (2004) helhetsmodell vil systemtenkning være en del av arbeidspraksis.

*Personlig mestring* er i følge Senge (1999) en viktig hjørnestein i den lærende organisasjon. Her inngår den personlige visjonen som omfatter å holde fast på kreativ spenning, fokusere på resultater og ha evnen til bevege seg fra og til den nåværende virkelighet. Senge sier at det mest interessante er sammenhengen mellom personlig og organisasjonsmessig læring. Han peker på de gjensidige forpliktelsene mellom individ og organisasjon og det spesielle miljøet en finner i en bedrift med lærende mennesker. Dette er de samme tankene som Illeris (2004) helhetsmodell forfekter og sier noe om i samspillet mellom individ og struktur i arbeidspraksis.

*Mentale modeller* betegnes som inngrodd antagelser, generaliseringer eller tankebilder. Senge (1999) sier det er viktig å lære å skille mellom data og abstraksjoner, prøve ut forutsetninger og uttrykke hva en normalt ikke sier. Han omtaler også en organisasjons planlegging som institusjonell læring. Dersom en ledergruppe endrer de mentale modellene de har av selskapet, markedet og konkurrentene, oppstår det en institusjonell læring og virksomheten utvikler seg. I forhold til Illeris modell vil dette være en del av arbeidspraksis.

Å *skape felles visjoner* er i følge Senge (1999) avgjørende for at en organisasjon skal lykkes. Visjonen må være ekte. Da vil de ansatte kunne skape og lære fordi de har lyst til det og ikke fordi de blir fortalt at de må. Å støtte en visjonsprosess, betyr å dele personlige visjoner og å lytte til andre. Det er viktig å tillate valgfrihet og anerkjenne den nåværende virkelighet. Det å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke fellesbildene og fremtiden. Dette fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere en lydighet. I forhold til Illeris modell er dette en del av arbeidsidentitet som dannes i samspill med arbeidspraksis.

*Gruppelæring* går ut på å handle som kollegaer, praktisere ideer og forestillinger samt å lære som gruppe. En dårlig fungerende gruppe kan fremstå med en samlet kompetanse som er mindre enn kompetansen hver enkelt har. En gruppe som lærer, vil i følge Senge (1999) oppnå et bedre resultat og de enkelte medlemmene vil oppleve en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne fått. Dersom medlemmene i gruppen er opptatt av å forsvare seg selv, vil dette undergrave læring i gruppen. Hvis grupper ikke kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære (ibid). Illeris (2004) omtaler gruppelæring som en viktig læringsarena når det gjelder læring i arbeidslivet. Dette vil være en del av arbeidspraksis.

Senge (1999) sier at det er vesentlig at de fem disiplinene utvikles parallelt i en organisasjon. Han ser at dette er en utfordring, for det er mer krevende å integrere nye verktøy enn å anvende dem hver for seg. Av den grunn er systemtenkning den femte disiplin. Det er en systemmessig orientering som er verktøyet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. "En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den" (Senge, 1999:18).

Nonaka (1995) er i likhet med Senge (1999) og Illeris (2004) opptatt av den rollen omgivelsen har for læring. Han mener den ansatte lærer ved deltakelse og ansvarliggjøring i virksomheten. Han ser på intern konkurranse som en viktig drivkraft



for å yte sitt beste. Dette er spesielt viktig i forhold til team. Toppledelsen bør periodevis stille høye krav for å skape kaos blant de ansatte. Nonaka mener at dette medfører at ansatte blir usikre og forkaster dagens praksis og skaper utvikling. I forhold til Illeris modell beskriver Nonaka en type arbeidspraksis som han mener vil gi muligheter for å fremme læring.

I følge Marnburg (2001) bygger teorien om læring i arbeidslivet på at refleksjon og dialog er viktig samtidig som en skal ha harmoni og konsensus omkring visjon, mål og strategier. Han hevder at krav om lojalitet til alle mål og visjoner kan føre til at virksomhetene stagnerer og ikke er nok forberedt på et marked i forandring. Det vil være for lite mulighet til å kunne korrigere kursen og til å oppdage mål som er feil. I følge Marnburg er den skandinaviske forskning mer preget av ideen om at uenighet og opposisjon i en organisasjon også bidrar til positiv utvikling, enn det for eksempel er i amerikansk teori. Dialogen som oppstår i forbindelse med situasjonen, bidrar til at virksomheten blir selvkritisk og selvransakende. Dette vil føre til fortløpende korrigeringer av mål, strategier og visjoner, noe som vil medføre at organisasjonen tilpasser seg de skiftende omgivelsene. Marnburg beskriver her en arbeidspraksis som gir rom for utvikling og læring i henhold til Illeris modell.

### **3. Metodebeskrivelse**

#### ***3.1 Innledning***

Samfunnsvitenskap kan inndeles i tre hovedoppgaver: analytisk, kritisk og konstruktiv oppgave (Grønmo, 2004). Den analytiske oppgaven er å referere fremstilling av forholdene som studeres og å drøfte dem i forhold til begreper, teori og innsikt. Den kritiske oppgaven er å problematisere og drøfte etablerte ordninger og mønstre, sett i forhold til ulike modeller og verdier for sosial samhandling og samfunnsmessig organisering. Den konstruktive oppgave er å bruke den innsikten i og forståelsen av problemer, som vokser frem gjennom vitenskapen, til å initiere og fremme beste løsninger for problemene. Disse tre oppgavene kan stå i motsetning til hverandre, men

de kan også virke komplementære. Vi har i denne oppgaven forsøkt å ta hensyn til både den analytiske, den kritiske og den konstruktive delen. Vi har et ønske om at våre resultater, vår analyse og vår drøftelse vil kunne inneha alle tre elementene.

Vi har til en viss grad utført oppdragsforskning, det vil si å utføre forskning på bestilling fra bestemte oppdragsgivere for å fremskaffe kunnskapsgrunnlag for oppdragsgiverens beslutninger og praktisk virksomhet (Grønmo, 2004). Menkos ledelse har tatt kontakt med universitetet for å få utført oppdrag av masterstudenter. Våre to første rapporter ble utført på bestilling fra ledelsen i Menko. Dette var rapportene *Bedriftskulturen i Menko* og *Utvikling av metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko, sett i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet i virksomheten*. Tema og problemstilling for denne oppgaven har vi imidlertid valgt selv, men med aksept fra Menkos ledelse. Vi ønsker å forske på læring i organisasjonen ut fra Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004). Vi vil drøfte de funn vi gjør i vår datainnsamling med teoriens begreper om det individuelle læringsforløp og læringsmiljøet i virksomheten. Ut fra dette vil vi drøfte og analysere begrepene arbeidsidentitet og arbeidspraksis og se på helheten i Illeris modell.

Teorien bak Illeris helhetsmodell presenterer vi nærmere i kapittel to og i våre drøftinger i kapittel fire. Vi vil her gi en teoretisk beskrivelse av metodene og hvordan vi benyttet dem i henhold til oppgavens tema. Vi vil også gi en vurdering av våre data og oppgaven opp mot reliabilitet og validitet.

### **3.2 Datainnsamling**

Metodeteorier skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode for datainnsamling. En kvantitativ tilnærming benyttes når en ønsker å beskrive omfang eller hyppigheten av et fenomen. Kvalitativ tilnærming benyttes derimot når en ønsker å få frem en nyansert beskrivelse av hvordan personer forstår eller fortolker en situasjon (Jacobsen, 2005). I denne oppgaven har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Vi ønsker å kunne gå i dybden i forhold til vår problemstilling og få fram hva ansatte og toppleder i Menko mener på en nyansert og reflektert måte. Valget av kvalitativ metode er også valgt ut fra tema om læring, som vi mener kan oppfattes til dels skjønnsmessig av deltakerne.

Vår datainnsamling i Menko er utført i en periode fra høsten 2007 til høsten 2008. Som metoder for datainnsamling har vi benyttet kortmetoden, individuelle samtaler og kvalitative intervjuer med både enkeltansatte og toppleder, dialogkafé, SWOT-analyse, observasjon og evaluering. Metodene har vi gjennomført i fellessamlinger og som gruppearbeid med heterogene grupper. Høsten 2007 gjennomførte vi metodene kortmetoden, individuelle samtaler basert på konseptet verdsettende undersøkelse og fellessamling med dialogkafé. Våren 2008 gjennomførte vi metodene forankringssamtaler med ansatte, fellessamlinger med gruppearbeid og bruk av SWOT-metoden samt evaluering og observasjon av metoden kollegaveiledning og kollegaobservasjon. Høsten 2008 gjennomførte vi intervju med toppleder. Vi hadde i hele tidsrommet flere møter med våre to kontaktpersoner i Menko. Fordelen med kvalitative metoder er at vi går dypere inn i problematikken, noe som resulterer i at vi kan få mange opplysninger til tross for at det er få personer som intervjues. I motsetning til kvantitative undersøkelser, får vi anledning til å bli bedre kjent med intervjupersonene, noe som vil kunne føre til mer åpenhjertige svar (Kvale, 2001).

I og med at vi har brukt flere metoder, har vi underveis benyttet oss av en *metodetriangulering*, for å kunne kontrollere at data peker i samme retning. Metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder (Grønmo, 2004). Dette ble gjort for å kvalitetssikre dataene fra kortmetoden og intervjuer før fellessamlingene og før vi skulle ha intervju med toppleder. Kortmetoden og intervjuer dannet grunnlag for intervjuguide til dialogkaféen. Dialogkaféen og nye intervjuer og samtaler, dannet grunnlag for spørsmål i gruppearbeidene forut for SWOT-analysen. Resultatet fra SWOT- analysen dannet på nytt grunnlag for utprøving av metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon, og vår evaluering av denne utprøvingen. Resultatene fra alle disse innsamlingene dannet til slutt grunnlag for vår intervjuguide forut for vårt intervju med toppleder. Vi kan i ettertid se at kortmetoden og enkeltintervjuene utfyller data fra dialogkaféen og fra SWOT- analysen. Fordelen ved å benytte metodetriangulering er i følge Grønmo at kombinasjoner av data kan gi muligheter for teorimangfold og det kan styrke tilliten til både metodene og til resultatene i en bestemt studie. Dersom analyser fra flere datakilder og metoder gir samme resultater, kan vi ha stor tillit til at metodene er

relevante og fruktbare og at resultatene er gyldige og pålitelige. Dette vil vi se nærmere på i kapittelet om validitet og reliabilitet av data.

Vi vil her presentere alle metodene både i henhold til teori og hvordan metodene er blitt brukt i denne oppgaven.

### **3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguider og evalueringskriterier**

Forut for metodene har vi utarbeidet intervjuguider og skjemaer. Disse vedlegges oppgaven. I følge Grønmo (2004) skal en intervjuguide i grove trekk beskrive hvordan intervjuet skal gjennomføres og hvilke tema som skal tas opp med *respondenten*, det vil si den som blir intervjuet. Det er viktig å vurdere informasjonsbehovet forut for utarbeidelsen. Under et intervju vil det oppstå situasjoner og tilbakemeldinger fra respondenten som tilsier at en vil stille tilleggsspørsmål og oppklaringsspørsmål utenom guiden. Det er derfor viktig at en intervjuguide tillater en viss fleksibilitet under intervjuet. Ved gjennomføring av uformelle intervjuer, slik vi utførte dem forut for arbeidet med å finne metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon, valgte vi å ikke utarbeide noen intervjuguide i forkant. En vil da måtte vurdere behovet for informasjon underveis (Grønmo, 2004).

I forkant av intervjuene må vi som forskere vurdere graden av åpenhet. Forut for våre intervjuer med enkeltpersoner opplyste vi respondentene om hvordan vi kom til å bruke dataene. Vi informerte om at vi ikke kom til å referere til enkeltpersoner eller bruke sitater som kunne spores direkte til enkeltpersoner. Når det gjelder intervjuet med toppleder vil data kunne spores direkte tilbake til ham. I forhold til problemstillingen til denne oppgaven så vi behovet for å kunne bruke toppleder som kilde for data. Vi anså det som viktig å kunne vurdere læringsmiljøet i Menko ut fra toppleders perspektiv spesielt. Våre tidligere datainnsamlinger var data i stor grad ut fra de ansattes perspektiv og ut fra fellessamlinger.

Kvale (2001) sier at hvert enkelt intervju spørsmål kan evalueres etter en *tematisk og en dynamisk dimensjon*. Tematisk med hensyn til relasjonen spørsmålet har til forskningstemaet, og dynamisk med hensyn til det mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjusituasjonen. Et godt spørsmål bør bidra til begge deler. Det skal bidra tematisk til å produsere kunnskap og det oppleves dynamisk ved å skape en god intervjuinteraksjon. Vi har forsøkt å utarbeide spørsmål som er både tematiske og dynamiske i alle våre datainnsamlinger. Vi vil gå nærmere inn på spørsmålene i de neste avsnittene der vi beskriver de ulike metodene.

### **3.2.2 Kortmetoden**

Vi valgte kortmetoden som vår første datainnsamling i Menko. Vi ønsket å gjennomføre en undersøkelse i forkant av hovedundersøkelsene. Kortmetoden er en kvalitativ metode som egner seg for å få fram forhold på den enkelte arbeidsplass, samtidig som den ansatte kan svare anonymt (Ebeltoft, 1993). Hensikten med bruk av kortmetoden var at alle ansatte skulle få anledning til å uttale seg som en del av datainnsamlingen og at de på denne måten ble involvert i prosessen før vi hadde første fellessamling. Vi ønsket at alle ansatte skulle gi stikkordsmessige synspunkter på de spørsmål vi stilte. Vi fikk like mange svar som antall ansatte i Menko, det vil si 12 ansatte. Toppleder ble holdt utenom denne datainnsamlingen.

Vi ba alle ansatte sette opp tre ord eller setninger som beskrev hva som:

- Er drivkrefter i deres møte med kunden
- Beskriver et internt møte i Menko
- Kjennetegner en Menkorådgiver

I kortmetoden spør vi ikke så presise og finslippte spørsmål som vi helst bør gjøre når vi bruker vanlige spørreskjemaer. Det stilles mer åpne og generelle spørsmål for ikke å lokke deltakeren til å svare ut fra våre forestillinger om situasjonen (Ebeltoft, 1993).

Vår erfaring med metoden var at vi fikk mye informasjon på en tidseffektiv måte. Tilbakemeldingene var svært nyttig i den videre prosessen med å finne frem til aktuelle temaer til den påfølgende dialogkafèen. Sammen med intervjuene gav kortmetoden oss et viktig innblikk i hva de ansatte i Menko var opptatt av i forhold til sin arbeidsplass. Det som er spesielt fint og en hovedhensikt med metoden, er at deltakerne med egne ord kan gi uttrykk for hva de mener. En kan som i vårt tilfelle, få satt i gang tankeprosessene hos den enkelte ansatte og samtidig få nyttig informasjon på en enkel måte. Gjennomføringen foregikk ved at de ansatte stikkordmessig svarte på spørsmålene. De ble gjort kjent med at svarene ble behandlet anonymt, men at svarene ville brukes som ett av utgangspunktene til videre datainnsamling i fellessamlingen. Hver ansatt fikk en ferdigfrankert svarkonvolutt. Inne i konvolutten var det et ark med spørsmål. Svarene ble lagt i anonyme konvolutter i egen postkasse i Menkos resepsjon. Postkassen ble hentet uåpnet av oss studenter. Vår bruk av kortmetoden er en modifisert utgave av metoden slik den er beskrevet av Berg og Eikeland (1997). De beskriver en prosess der alle får utdelt kort med ett spørsmål per kort som skal besvares. Svarene skal legges anonymt i en kasse. I etterkant deles en liste ut til alle med alle svarene på. Dermed kan en invitere til en ny runde med supplerende svar. Vi foretok ikke runde nummer to. I og med at vi i etterkant skulle ha en fellessamling med dialogkafé som metode, mener vi at deltakeren fikk anledning til å supplere svarene sine i denne metoden.

Kortmetoden kan virke slik at forhold vil komme frem i lyset. Ved mer åpne prosesser kan slike forhold bli holdt mer tilbake. Svakheten med metoden er at noen kan se på den som en mulighet for anonymt å lufte sine irritasjoner over mindre betydningsfulle forhold. Dette kan de gjøre fordi de anonymt ikke behøver å stå til ansvar for sine uttalelser og svar. Metoden egner seg best i kombinasjon med andre metoder (Ebeltoft, 1993). Kortmetoden er som tidligere nevnt en kvalitativ metode. Videre kan vi betegne metoden som en til dels *induktiv metode*. Det vil si at vi danner oss en forståelse på bakgrunn av de innsamlede data. I kapittel 3.5 vil vi komme nærmere inn på begrepet induktiv tilnærming i forskningsarbeider generelt.

Ebeltoft (1993) sier at metoden passer til litt mindre grupper, ideelt sett opp til 20-25 personer. Blir svarene for mange vil det bli vanskelige å orientere seg i dem. Vi gjennomførte kortmetoden høsten 2007, da var det 12 ansatte i Menko. Vi stilte som tidligere nevnt de ansatte tre spørsmål hver, hvor de skulle gi tre kommentarer til hvert spørsmål. Vi synes vi fikk en håndterbar mengde informasjon og samtidig et godt innblikk.

### **3.2.3 Appreciative Inquiry (Verdsettende Undersøkelser)**

I tillegg til kortmetoden ønsket vi i forkant av første fellessamling å ha samtaler med tilfeldig utvalgte ansatte for å kunne gå dypere inn i problemstillingen. Vi valgte i samtaler å bruke metoden *Verdsettende Undersøkelse*. Vi ønsket at spørsmålene i tillegg til å være tematiske, også skulle være dynamiske, det vil si de skulle skape en god intervjuinteraksjon (Kvale, 2001). Vi ønsket å motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser.

Appreciative Inquiry (AI), Verdsettende Undersøkelse, er en tilnæringsmåte som har som mål å skape gode endringsprosesser i organisasjoner. Vi ønsket et fokus på konstruktive tanker i samtaler med ansatte i Menko. Ved utarbeidelse av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i spørsmål som Bjørn Hauger fra Sareptas AS benyttet i undervisningen på UiA, Grimstad, den 19. september 2007. Vi omarbeidet spørsmålene til vårt behov angående samtaler med de ansatte i Menko. Ved positivt stilte spørsmål får vi mer løsningsorienterte svar enn problemorienterte. Kritikken mot en slik spørsmålsstilling kan være at ansatte ikke får komme med det som oppleves som vanskelig og problematisk. Vi mener likevel at svarene vi fikk, inneholder både positive og negative beskrivelser av erfaringer og situasjoner i Menko. Spørsmålsstillingene medvirket til at de ansatte kom med forslag til løsninger og til utvikling, i stedet for kun å konsentrere seg om ulike problemer. Vi ønsket å samtale med et tilfeldig utvalg på fem av Menkos, på dette tidspunkt, totalt tolv ansatte utenom toppleder. Vi fikk tilsendt en liste med alle ansatte. Vi valgte bort toppleder og våre to kontaktpersoner og stod dermed igjen med ti ansatte. Vi mente at toppleder og kontaktpersonene var tettere knyttet til prosessen i forhold til de andre ansatte. Vi valgte deretter ut annenhver person på lista. Vi hadde på forhånd bestemt oss for at to av samtaleobjektene skulle være fra

Lyngdalskontoret for å få data fra begge avdelingskontorene. Fikk vi ikke ansatte fra Lyngdal ved vår utvalgsmetode, hadde vi bestemt å peke ut den medarbeideren fra Lyngdalskontoret som stod øverst på lista blant de som ikke var blitt valgt ut. Dette ble ikke nødvendig.

Intervjuene ble holdt i Menkos lokaler på eget rom som stod til disposisjon for oss. Vi var to studenter til stede ved hvert intervju. En gjennomførte spørsmålene i henhold til intervjuguiden, mens den andre skrev ned svarene fra den ansatte. Disse svarene ble renskrevet i etterkant og ble benyttet som en del av vår datainnsamling. Innsamling av data fra et intervju kan foretas på forskjellige måter (Kvale, 2001). En kan ha notatskriving av intervjueren, bruk av båndopptaker, videokamera eller slik vi gjennomførte den med en observatør som skriver notater. Notatskriving fra intervjueren kan være krevende, siden en må holde fokus både i samtalen og på noteringen. Bruk av båndopptaker og video vil gi en mulighet til å få helt korrekt informasjon. Faren er imidlertid at den som intervjues kan binde seg mer i intervjusituasjonen. Det er også svært tidskrevende å transkribere all informasjon i etterkant av intervjuene. Bruk av observatør som skriver intervjuene, hjelper intervjueren til å kunne konsentrere seg om å stille spørsmålene. I etterkant er en to til å sammenholde data. En kan likevel ikke garantere at en har fått med seg alle data på samme måte som en hadde kunnet ved bruk av båndopptaker og video. På den andre siden vil kanskje stemningen under intervjuet være mer avslappet når det ikke er opptakerutstyr til stede.

Våre samtaler basert på AI-metoden danner, sammen med kortskjemaene i kortmetoden, grunnlaget for vårt temavalg i dialogkafèen. Dette vil vi komme nærmere inn på i under beskrivelsen av dialogkafèen.

### **3.2.4 Dialogkafé**

I den første fellessamlingen vi arrangerte i Menko valgte vi dialogkafé som en metode for gruppearbeidet. Dialogkafé er en strukturert måte å bringe mennesker sammen på, ut i fra antagelsen om at mennesker i grupper konverserer lettere, utveksler erfaringer, meninger og refleksjon. Dialogkafé skal være en arena for idédugnad og skal skape



felles fremtidsbilder, verdier og kultur for de som deltar. Et annet ord for dialogkafé er *verdenskafé* (Levin og Klev, 2002). Vi har valgt å kalle det dialogkafé, siden det var det begrepet vår foreleser Atle Svendal benyttet seg av (Svendal, forelesning 2007).

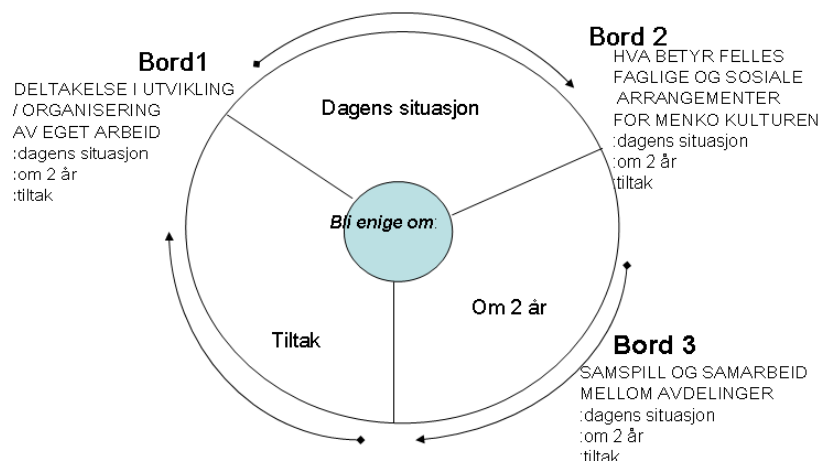
Det fysiske oppsettet er at en har små bord spredd rundt i et større rom, med plass til 4-5 personer rundt hvert bord. Hvert bord er dekket med papirduk til å skrive på og tusjer til å tegne og skrive ned stikkord. Levin og Klev (2002) sier at det skal skapes en stemning av ”avslappet forventning”. En er ikke ute etter å skape enighet, men gjensidig forståelse og å få fram ideer og ressurser hos gruppen og hos den enkelte. Det anbefales å bruke en *facilitator* ved hvert bord som skriver ned stikkord for de ideer som kommer opp. Poenget er at det som skrives ned er synlig for hele gruppa underveis i prosessen og dette blir et slags kart over diskusjonen. Det er lett å se hvor du har vært og hvor du vil gå. Etter ca 20 min ved første bord, skal gruppa ”dra ut i verden” og finne et nytt bord med nye utfordringer å diskutere (ibid). Levin og Klev beskriver en prosess der nye grupper oppstår ved bordskifte, men de er også åpne for at en kan velge å beholde samme gruppe fra bord til bord.

Alle ansatte i Menko inkludert toppleder ble invitert til å delta, og dialogkaféen ble arrangert i Menko sine lokaler. Denne fellessamlingen og gruppearbeidet som ble arrangert som en dialogkafé, var en viktig del av datainnsamlingen vår i forbindelse med vår rapport om bedriftskulturen i Menko (Havåg m.fl, 2007). Vi ser imidlertid på denne fellessamlingen og på de data som kom fram som svært viktige som datagrunnlag for vår analyse av læring i Menko. Vår kartlegging av kulturen i Menko og de tilbakemeldingene vi fikk fra ansatte og fra toppleder viser at når vi kartelegger kulturen så kartlegger vi også det sosialt, kulturelle læringsmiljø og det teknisk, organisatoriske læringsmiljø i Menko. Svarene vi fikk fra kortmetoden og data vi fikk fra samtalene med de ansatte i forkant, viste at muligheter og arenaer for læring og kompetanseheving var en vesentlig del av hva som ble oppfattet som viktig ved dagens kultur og utviklingen av kulturen i Menko.

Fellessamlingen og dialogkafèen ble planlagt til den minste detalj. Vi hadde på forhånd fordelt ansvar for hvem som innledet og hvem som hadde rolle som fasilitator og ved hvilket bord vi skulle sitte. Vi oppfatter god planlegging som positivt for deltakerne og for at de skulle kjenne seg velkomne. Dårlig planlegging skaper ofte forstyrrelser, og kan av noen oppfattes som irriterende og flytter fokus vekk fra selve hensikten med samlingen. Vi la vekt på å skape en god atmosfære i selve kafèen. En av ideene med dialogkafèen er at ”besøkende” skal kjenne seg igjen, at positive opplevelser fra tidligere besøk sammen med venner og kollegaer gjenskapes og at erfaringer og meninger deles (Levin og Klev, 2002). Derfor hadde både kaffe og kaker sin naturlige plass også i vår kafé. Vi la også vekt på å gjennomføre innen den tidsramme som var annonsert.

Dialogkafèen ble innledet med at vi presenterte oss og hva vi hadde gjort i Menko så langt. Deretter presenterte vi dialogkafèen som metode og selve gjennomføringen. Med utgangspunkt i tema og de data vi hadde fått fra kortmetoden og fra intervjuene og samtalene med et utvalg av ansatte, hadde vi valgt tre spørsmålsformuleringer for dialogkafèen som vi oppfatter som sentrale for ansatte i Menko. Vi vil senere i kapitlet gjennomgå hvordan vi har fortettet og kategorisert dataene. De foreløpige dataene fra kortmetoden og fra samtalene gav oss en indikasjon på at de ansatte var opptatt egen utvikling og utvikling av eget arbeid i Menko. De var opptatt av muligheten for samspill og samarbeid mellom avdelingene. De var også opptatt av forholdet mellom faglige samlinger, arenaer og de sosiale arrangementer i Menko. Vi valgte disse tre temaene som utgangspunkt for diskusjonstema ved de tre bordene. Temaene valgte vi å få belyst gjennom en beskrivelse av dagens situasjon, hvordan ansatte ser for seg situasjonen om to år, og hvilke tiltak som bør prioriteres for å komme dit.

*Figuren nedenfor viser skjematisk hvordan vi inndelte bordene ved dialogkafèen.*



Dialogkafèen ble organisert rundt tre bord, med fire deltagere på hvert bord. Inkludert toppleder var 13 ansatte invitert, men en person var syk og stilte ikke. Gruppenes sammensetning var bestemt av oss på forhånd, og deltakerne ble vist til sine grupper. Ved inndeling i grupper har en valget mellom å inndeles i *homogene, middels heterogene eller heterogene grupper* (Jacobsen, 2005). I homogene grupper vil gruppemedlemmene være mest mulig like. Det kan være en fordel at medlemmene i gruppen har et felles erfaringsgrunnlag slik at de kommuniserer lettere med hverandre. Velger vi grupper som er internt homogene, men forskjellig fra gruppe til gruppe, kan vi sammenligne ulike grupper synspunkter. I middels heterogene grupper vil deltakerne ha en eller flere *bruddegenskaper* (ibid) som kan ha betydning for en undersøkelse. Et eksempel på dette er ulikhet i kjønn eller alder. I slike middels heterogene grupper kan en få flere perspektiver i det temaet som skal diskuteres. I heterogene grupper har deltakerne forskjellig bakgrunn. Dette kan føre til flere konfrontasjoner, men det kan også skape en mer kreativ gruppe (ibid). En må vurdere deltakernes erfaringsbakgrunn og hvor godt de kjenner hverandre fra før. Kjenner gruppen hverandre godt, kan en del informasjon bli skjult, da gruppen forutsetter at informasjonen er kjent. På den andre side vil en gruppe der deltakerne kjenner hverandre godt, være trygge på hverandre og en vil kunne komme dypere inn i informasjonen som utveksles (ibid).

Vi valgte å legge vekt på geografisk representasjon og at ledere ble fordelt på alle grupper. Ut fra dette kan vi si at vi valgte heterogene grupper. I forhold til temaene vi skulle ta opp mente vi det var viktig at lederne var fordelt på gruppene og at de ansatte fra Lyngdalskontoret ikke dannet en egen gruppe. Vi antok at det ville komme frem flere kreative utspill med en heterogen gruppesammensetning. Med 12 deltakere ble det forholdsvis små grupper. I større forsamlinger må en ta stilling til hvor store gruppene skal være. Levin og Klev (2002) anbefaler grupper på fire til fem personer ved en dialogkafè.

Hvert bord ble dekket med papirduk som ble delt i tre slik figuren over viser. Metoden for gjennomføring var lik for hvert bord. Vi tok først for oss dagens situasjon, fulgt opp av hvordan en ser for seg ”dette” om to år, for til slutt å presentere tiltak. Hvert bord fikk sin fasilitator fra oss studenter. Vi hadde bestemt på forhånd at fasilitator skulle

notere stikkord fra samtalen på duken. Han måtte i tillegg sørge for at gruppen holdt tiden, bidra til å holde fokus på tema og kort oppsummere for ny gruppe hva den forrige gruppen hadde kommet frem til.

Vi valgte at en av oss skulle ha rollen som *prosessleder*. I tillegg til å presentere bakgrunn og organisering, var prosessleders rolle både observatør og å sørge for at hver gruppe holdt seg til den tidsplanen som var lagt opp på forhånd, og gi beskjed om når gruppene skulle skifte bord. Tiden ved hvert bord ble fordelt med 30 minutter ved første bord, 20 minutter ved andre bord og 10 minutter ved tredje bord. Når gruppene kom til bord to og tre, forutsatte vi at tema ikke skulle diskuteres på nytt. Gruppen skulle fortsette der forrige gruppe slapp, og eventuelt komme med egne tilføyelser til det som allerede var notert på duken. Det kan oppleves som negativt og være en svakhet ved metoden at gruppene får kortere tid i runde nummer to og tre. Tiden som ble avsatt ved hvert bord kunne oppleves som for knapp til å sette seg inn i tema og spørsmålsstillingen. Vi opplevde at det satte krav til oss som fasilitatorer i forhold til å formidle hva de andre gruppene hadde kommet fram til angående tema. I tillegg måtte vi få de nye gruppene til å være kreative og komme med supplerende og nye perspektiver og løsninger.

Etter at alle gruppene hadde vært innom alle bord, ble tiltak fra hvert bord summert på eget ark og hengt på veggen. Hver deltaker fikk så i oppgave å prioritere to tiltak fra alle bordene. Dette ble gjort i plenum ved hjelp av gule lapper. De tiltak som fikk flest stemmer ble definert som de prioriterte fra fellessamlingen og vi avtalte med topplerer og kontaktpersoner at vi skulle videreføre disse i fremtidige prosesser. Som våre data vil vise var hovedvekten av tiltak som ble nevnt innenfor forbedring av det teknisk, organisatoriske læringsmiljøet i Menko (Illeris, 2004).

Prioriterte tiltak etter dialogkaféen ble som følger:

- Kultur og system for å dele erfaringer.
- Innføre felles arenaer for faglig påfyll i arbeidstiden.

- Rullere på oppgaver i forhold til kompetanse og behov, kompetansestyrt rotasjon.
- Egne samlinger for kompetanseoverføring og å sette av tid til faglig og personlig utvikling.
- Ta kontakt med aktuelle bedrifter i inn og utland for hospitering og idèutveksling.

Når vi ser nærmere på forslag til tiltak fra ansatte i Menko, var det naturlig for oss å forske og arbeide med læring og betydning av læring i Menko som organisasjon og for den enkelte som individ.

### **3.2.5 Forankring hos de ansatte**

I etterkant av vår oppgave *Bedriftskultur i Menko* (Havåg m.fl, 2007) fikk vi en forespørsel fra våre kontaktpersoner om vår neste oppgave kunne omhandle *Kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen sett i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet* (Havåg m.fl, 2008). Denne bestillingen kom som en konsekvens av de resultater vi hadde kommet frem til i forhold til bedriftskulturen i Menko og i forhold til de tiltak som ble prioritert i dialogkaféen. Før vi besluttet videre retning ønsket vi å få innspill fra tilfeldig valgte ansatte om de syntes det var viktig at Menko skulle jobbe med kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen. *Kvalitetssikring* kan defineres som alle systematiske tiltak som er nødvendig for å sikre at kvalitet blir planlagt, oppnådd og vedlikeholdt (Karlsen, 2007). *Kunnskapsproduksjon* ble her definert som selve produksjonen i Menko. Det vil si hva de gjør i Menko og hvilke produkter og tjenester de produserer. Gottschalk (2004:27) definerer en kunnskapsbedrift som en virksomhet som selger problemløsende tjenester, hvor løsningen som blir valgt av en ekspert, er basert på dialog med klienten. Utviklingen i samfunnet fra masseproduksjon til kunnskapsproduksjon av varer og tjenester har flyttet fokus fra bygninger og maskiner til ansattes kunnskap og ferdigheter. Det endrer forholdet mellom organisasjonen og ansatte på en slik måte at de ansatte ikke lenger bare har kunnskap om, men er selve produktet (Rasmussen, 1999).

Vi tok kontakt med tre tilfeldig utvalgte ansatte for samtale. Vi valgte tilfeldig fra en liste over ansatte ved hjelp loddtrekning. Et likhetstrekk i samtalene var at temaet kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon var kjent. De ansatte tok opp om det var aktuelt å benytte video i utøvelsen av metode for kvalitetssikringen. Dette nevnte de uten at vi brakte spørsmål om bruk av video på bane. De ansatte hadde ulikt syn på hvordan gjennomføringen av kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon burde være. De var også uenig i bruk av videoopptak i denne forbindelse. Ut fra disse samtalene fikk vi forståelse for at ansatte i Menko var kjent med behovet ledelsen har for å kvalitetssikre kunnskapsproduksjon og at de til dels er enig i at dette er viktig. Ser vi dette i forhold til Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004), vil en metode for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen være en del av det teknisk, organisatoriske læringsmiljø i Menko. Vi ønsket imidlertid også å se metodens påvirkning på det psykososiale arbeidsmiljøet. Ser en dette i forhold til Illeris modell, vil data vi finner om det psykososiale arbeidsmiljø kunne brukes i vår analyse av det sosialt, kulturelle læringsmiljø i virksomheten. I kapittel 4 vil vi drøfte og analysere dette nærmere.

### **3.2.6 Andre fellessamling og gruppearbeid**

I forbindelse med vårt arbeid i Menko for å komme fram til metoder for å kvalitetssikre kunnskapsproduksjon, oppfattet vi det som avgjørende at alle ansatte fikk være med på utvelgelsen av metodene. De kunne i tillegg være med å påvirke hvordan metodene skulle utprøves. Alle ansatte i Menko inkludert toppleder ble invitert til å delta på en fellessamling. Alle deltok og vi hadde dermed 13 deltakere på samlingen. Formålet med fellessamlingen var å gi ansatte anledning til å diskutere og reflektere rundt temaet kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen. Vi ønsket å stille spørsmål om hva kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon ville bety for ansatte i Menko og hvilke metoder de ønsket å prioritere. Det var viktig at de hadde med seg perspektivet arbeidsmiljø og hvordan det *psykososiale arbeidsmiljøet* kunne ivaretas. Det psykososiale arbeidsmiljø handler om måten vi opplever og fortolker de organisatoriske miljøfaktorene på (Svendal, forelesning, 2008). Samlingen hadde en tidsramme på fire timer. Før gruppearbeidet startet, brukte vi en time i plenum. Vi gjennomgikk tema, hva som var intensjonen med fellessamlingen og hva vi ønsket å oppnå.

Vi gjennomgikk teori om begrepene kvalitetssikring, kunnskapsproduksjon og psykososialt arbeidsmiljø. Tanken vår med dette var at begrepsavklaringen kunne gi de ansatte viktige innspill og perspektiv til gruppearbeidet. I tillegg gjennomgikk vi eksempler på metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon. Vi valgte eksempler innenfor metoder for læring og evaluering som vi mente kunne være relevante. De eksemplene vi tok fram var fundamentert i de prioriterte tiltak de ansatte selv hadde kommet fram til under dialogkaféen tidligere i prosessen.

Før fellessamlingen hadde vi valgt å dele de ansatte inn i tre heterogene grupper, slik at de ble to grupper med fire deltakere og en gruppe med fem deltakere. I følge Ebeltoft (1993) kan heterogene grupper være satt sammen av personer fra øverst til nederst i organisasjonen og fra ulike avdelinger. Slike grupper har, som vi tidligere har nevnt, allsidig erfaring og vil bedre kunne vurdere konsekvensene av de valg og prioriteringer som vil bli tatt. Dette vil som regel føre til flere diskusjoner og mer kreativitet. Alternativet hadde vært å sette sammen tre homogene grupper, slik vi har beskrevet i kapittel 3.2.4.

Hovedoppgaven i gruppene var følgende:

- Diskuter ulike metoder for kvalitetssikring som gir økt læring.
- Hva vil vi oppnå med å ta i bruk metoden?
- Hvordan kan en slik metode gjennomføres i Menko?
- Hvordan vil metoden kunne påvirke det psykososiale arbeidsmiljø?

Vi la vekt på at gruppene skulle få god tid til en fri diskusjon. Som prosesskonsulenter valgte vi derfor å ikke delta i gruppearbeidet, men vi besøkte hver gruppe to ganger for å sjekke ut at de hadde forstått oppgaven og hvilken fremdrift de hadde i arbeidet.

Etter halvannen time samlet vi alle i plenum for å gjennomgå metodene som de hadde kommet fram til. Deretter skulle de ansatte prioritere disse hvilke metoder Menko skulle prøve ut. I følge generell teori er plenum stedet der gruppens svar offentliggjøres. Hva som er sagt i gruppen i løpet av diskusjonen er gruppens eiendom. Det er de synspunktene de legger fram i plenum som blir alles eiendom. Dette vil bli oppfattet

som mer forpliktende, og det er viktig at en ordlegger seg på en slik måte at en blir forstått og respektert av andre (Ebeltoft, 1993:86). Hver gruppe presenterte sine forslag til metoder som vi skrev ned på en flippover. De forklarte metodene for de andre gruppene. Vi fikk seks forslag til metoder og vi ville at de ansatte i fellesskap skulle velge ut tre av metodene som vi skulle gjennomføre en SWOT-analyse på. Vi har beskrevet SWOT-analyse som metode i kapittel 3.2.7. Vi tok runden rundt bordet, der hver enkelt fikk prioritere to metoder de ønsket at vi skulle arbeide videre med. De tre metodene som til sammen fikk mest stemmer, ble så gjennomgått i en SWOT-analyse. På denne måten fikk alle ansatte være med å prioritere metodene. Alternativt kunne vi gjort utvelgelsen hemmelig ved en skriftlig avstemming. Vi valgte en åpen prosess ved prioritering av metoder fordi vi mente det var viktig at de ansatte fikk forklare overfor de andre hvorfor de prioriterte som de gjorde. Svakheten ved en slik åpen plenumsdiskusjon er at de som argumenterer først kan påvirke de andre ansatte i for stor grad. Vi opplevde en åpen og god tone under plenumsdiskusjonen og fikk ikke inntrykk av at noen av de ansatte dominerte denne prioriteringen. Vi fikk inntrykk av at toppleder helt bevisst holdt en lav profil i plenum, slik at hans valg ikke skulle være styrende for de andre.

### **3.2.7 SWOT- analyse**

Etter at de ansatte hadde prioritert tre metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen, gjennomførte vi en SWOT-analyse på hver av disse tre metodene. I følge Ross er en SWOT-analyse et verktøy som kan brukes for systematisk å klarlegge organisasjonens muligheter for å møte og overleve forandringer (Ross m.fl. 2005). Hensikten med en SWOT-analyse er å vurdere en prosess, et arbeidsområde eller en organisasjon i forhold til følgende parametre:

Strength (styrke), Weakness (svakhet), Opportunity (mulighet eller tiltak) og Threats (trusler eller farer). SWOT- begrepet er en engelsk forkortelse, og er beholdt fordi begrepet er innarbeidet både internasjonalt og nasjonalt.

I dette prosjektet valgte vi å bruke SWOT-analyse da flere av oss har hatt positive erfaringer med denne metoden i vårt arbeid. Det er en internasjonal, anerkjent metode



som på en relativ enkel måte får frem flere sider ved en bestemt situasjon eller prosess. En kan få vurdert flere alternativer opp mot hverandre ved å se på hvilke muligheter, trusler, styrker og svakheter som finnes i alternativene. Vi bestemte oss på forhånd for at vi ikke skulle kjøre mer enn tre analyser, da det tar tid å gjennomføre dem. Vi analyserte hver metode for seg i forhold til SWOT-analysen. Disse metodene er nærmere beskrevet og analysert i vår tidligere rapport om kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko (Havåg m.fl, 2008). Vi kommer i denne rapporten til å bruke data fra selve SWOT-analysen som en del av datainnsamlingen for å kartlegge læringsmiljøet i Menko.

Vi hadde på forhånd fordelt oppgaven slik at en av oss ledet plenumsdiskusjonen, mens en annen skrev ned det som ble sagt direkte på PC og via videokanon på lerret. Innspillene ble notert ned i henhold til om de ble oppfattet som en styrke, en svakhet, en mulighet eller en trussel. Dermed kunne de ansatte følge med på hva som ble notert, og de kunne eventuelt korrigere dette direkte. Vi valgte en begrenset grad av styring i gjennomgangen. Vi spurte ikke hver enkelt medarbeider, men vi lot de som hadde innspill komme med dette. Den som ledet analysen gav innspill i prosessen for å avklare meninger, samt å prøve å sette ting på spissen for å få frem flere momenter. En fare ved ikke å ta en runde rundt bordet, er at enkelte kan dominere for mye i forhold til andre ansatte. Vi opplevde at det setter krav til den som leder samlingen at han sørger for at flere kommer til ordet og oppfordrer alle til å snakke.

En av fordelene med å benytte SWOT-analyse er at den bidrar til å få frem flere sider av en sak og den skaper et mangfold av innspill fra deltakerne i prosessen. Gjennom vår bruk av SWOT-analyse i Menko ser vi at analysemetoden er en relativ enkel metode å bruke. Den er lett forståelig for deltakerne og den gir innspill på flere områder. Den fanger opp synspunkter av forskjellig karakter dersom den brukes riktig. Vi opplevde at metoden stimulerer til selvrefleksjon. Ved å bruke denne metoden i plenum fikk vi fram flere perspektiver og data, enn vi hadde gjort ved en mer refererende gjennomgang av gruppearbeidet. I tillegg er metoden en måte å kategorisere data på i plenum.

I etterkant av SWOT-analysen spurte vi de ansatte om analysen gav grunnlag for å velge metode for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen. Det ble tatt opp at de ulike metodene ville være aktuelle i ulike settinger og situasjoner. Hver ansatt skulle nå prioritere hvilken metode de ville prøve ut i Menko. Metoden *Kollegaobservasjon og kollegaveiledning* og metoden *Caserefleksjon* fikk flest stemmer. Vi avtalte med våre kontaktpersoner i Menko at vi skulle ta med oss resultatet i et eget møte med dem. Der ville vi sette opp videre fremdrift om utprøving av metodene. I dette møtet ble fremdriftsplan for utprøving og evaluering av metode besluttet. Av de to metodene som hadde fått flest stemmer ønsket kontaktpersonene våre i Menko å prøve ut metoden *Kollegaobservasjon og kollegaveiledning*. De mente at de ville få et større læringsutbytte av denne metoden. I tillegg mente de at metoden ville være mest hensiktsmessig å prøve ut innenfor tidsrammen i vårt prosjekt. Metoden *Caserefleksjon* ble oppfattet som å være mer situasjonsbestemt, og kunne derfor ikke planlegges utprøvd i samme grad. Toppleder valgte ut to ansatte i Menko som fikk i oppgave å utforme en plan for hvordan metoden skulle gjennomføres i utprøvingen.

### **3.2.8 Metoden kollegaobservasjon og kollegaveiledningen slik den ble utprøvd i Menko**

*Kollegaveiledning* er en anerkjent læringsmetode spesielt innenfor skoleverket. Vi har i analysering av de data vi fikk i vår evaluering av metoden *Kollegaobservasjon og kollegaveiledning* i Menko blant annet benyttet oss av teori fra *Kollegaveiledning i skolen* (Lauvås m.fl, 2004). Menko er en konsulentvirksomhet og ikke skole. Vi har likevel valgt å benytte oss av teori knyttet opp mot skolen, siden mesteparten av de ansatte som får kollegaveiledning i Menko, vil få denne i forhold til en undervisning eller kurssituasjon med kunder. Vi vil også benytte oss av generell teori om evaluering, siden metoden i tillegg til å være en veiledning også er en evaluering av hverandres arbeidspraksis.

To ansatte i Menko fikk ansvar for arbeidet med å utarbeide retningslinjer. Det ble utarbeidet en fast struktur for selve gjennomføringen og denne er tenkt benyttet av alle ansatte. Det som kan variere er at den enkelte selv velger på hvilken arena og i hvilken kunderelasjon de ønsker å bli observert, samt egne ønsker om fokusområder en vil bli

observert på. De to ansatte i Menko utarbeidet et skjema som blir benyttet i metoden. Skjemaet heter *Kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen gjennom observasjon/evaluering*. Dette er et fast skjema som veileder bruker. I tillegg brukes et skjema som heter *Observasjonspunkter*. Dette er et skjema den enkelte fokusperson har til individuelle selvvalgte fokusområder. Skjemaene er vedlagt denne oppgaven.

Personen som mottar veiledning kaller vi *fokusperson*. Kollegaene som observerer og veileder kaller vi *veiledere*. Menko har valgt å ha to veiledere i hver prosess. Strukturen som er utarbeidet i Menko består av flere faser:

*Forsamtale*: 5-10 minutter. Her blir tema for hva som skal tas opp i møte med kunde klargjort. I tillegg blir individuelle ønsker om fokus tatt opp i henhold til skjema for observasjonspunkter. Veilederne stiller også spørsmål om eventuelle erfaringer fra forrige veiledning, hvis en slik ligger til grunn.

*Gjennomføringen av observasjonen*: 30-45 minutter. Denne tar utgangspunkt i hva fokuspersonen ønsker tilbakemelding på samt fastlagte evalueringspunkter. Video plasseres så diskret som mulig i rommet, slik at denne ikke skal være noen forstyrrende element for fokuspersonen og for kundene.

*Feedback og refleksjon*: Fokusperson gir først tilbakemelding på sine opplevelser av møtet med kunden. Det foretas videogjennomgang i ca 10 minutter før dialog om observasjonene. Prosessen ender ut med at fokusperson og veiledere i felleskap skal forsøke å finne fokuspersonens utviklingspotensial.

Av generelle avklaringer har Menko forutsatt at alle ansatte skal være både veileder og fokusperson. Alle skal gjennom minst en veiledning i løpet av året. Under utprøvingen kom det forslag om gjennomføring av metoden to ganger per ansatt per år. Det er alltid to veiledere og observasjonssituasjonen skal filmes.

Lauvås sier at veileder skal få *veiledningsgrunnlaget* i god tid, gjerne dagen før, og at det er den som skal bli veiledet som skal utarbeide dette (Lauvås m.fl, 2004). I Menko er dette skjemaet blitt kalt observasjonspunkter. I utprøvingen i Menko ble det

imidlertid påpekt at skjemaet observasjonspunkter ble utlevert med kort frist og både fokusperson og veileder fikk for lite tid til forberedelse. Slik vi ser det vil en godt forberedt veiledning holde fokus i veiledningssituasjonen. Uten forberedelse kan vi risikere at fokuspersonen blir veiledet på mer eller mindre uvesentlige eller kjente uvaner, noe som ikke vil bidra til en konstruktiv veiledning.

Sverdrup (2002:25) sier at *evaluering* er en eller annen form for verdifastsettelse av en eller annen form virksomhet. Teori om evaluering skiller mellom et kontrollperspektiv og et læringsperspektiv. En evaluering i kontrollperspektivet vil evaluere resultatet opp mot mål og hensikt. En gir en sluttvurdering, der en vurderer hvor langt en har kommet i forhold til fagmålene eller kompetansemålene en har satt seg på forhånd. Dette kalles en *summativ* vurdering, der en vurderer hvor mye læring som har skjedd til nå (Krogstrup, 2006). En evaluering i et læringsperspektiv vil ha til hensikt å hjelpe fokuspersonen til innsikt i sin måte å løse arbeidsoppgavene på, samtidig som den skal hjelpe fokuspersonen til å bli bevisst sine læringsstrategier. Det er et poeng å vite hva en nå bør gjøre videre for at resultatet skal bli bra og for at en skal oppnå større grad av måloppnåelse. En slik evaluering kalles *formativ* og den griper inn i læringsprosessen. Den forutsetter at den som evaluerer og observerer er aktiv før oppgaven ferdigstilles og overlapper derfor med begrepet *prosessvurdering*. I Prosessvurdering vil også selve arbeidsprosessen være i fokus (ibid).

I vår rapport om kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko (Havåg m.fl, 2008) analyserte vi oss frem til at Kollegaobservasjon og kollegaveiledning har innslag av både summativ og formativ evaluering. Metoden vil dermed inneha både et læringsperspektiv og kontrollperspektiv. Sett i et læringsperspektiv vil metoden inngå i Menkos teknisk, organisatoriske læringsmiljø (Illeris, 2004). Dette vil vi drøfte nærmere i kapittel fire.

### 3.2.9 Evaluering

Menko ønsket at vi foruten å skulle evaluere metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning, også skulle evaluere deres utprøving av metoden. De ville vite om metoden gir læring i organisasjonen og for den enkelte ansatte.

Etter fellessamlingen ble vi enige med kontaktpersonene i Menko om det praktiske rundt evalueringen med hensyn til tid, sted og omfang. Menko informerte om hvem av de ansatte som skulle være fokuspersoner og hvem som skulle være veileder. Menko ønsket å gjøre to utprøvinger av metoden. Vi ble enig med kontaktpersonene i Menko at vi skulle være med å observere den avsluttende samtalen for feedback og refleksjon mellom veileder og fokusperson. Etter dette skulle vi gjennomføre et intervju med fokuspersonen og ett intervju med de to veilederne. Vi valgte å ikke observere forsamlingen og selve arbeidssituasjonen og har dermed ikke direkte data fra disse delene av prosessen. Vi mener likevel vi har dekket opp dette ved at vi i intervjuene i etterkant spurte eksplisitt om disse to fasene og om hvordan både fokusperson og veiledere opplevde dem.

Ifølge Sverdrup (2002) har vanligvis tiltaket som skal evalueres en mer eller mindre presis målsetting. Evalueringer søker gjerne å fastslå graden av måloppnåelse, men kan også søke å bidra til at mål oppnås og prosesser påvirkes. Dette kan for eksempel skje gjennom prosessevalueringer, dialogbaserte evalueringer eller følgeforskning. I kapittel 3.2.8 beskrev vi begrepene summativ og formativ evaluering, der den summative er den målorienterte retningen, mens den formative er den prosessorienterte retningen. Summativ evaluering er en sluttevaluering av prosjektets innsats, mål og eventuelle effekt. Formativ evaluering derimot kjennetegnes ved at den foregår samtidig med utviklingen i et prosjekt og for de som er direkte involvert i prosjektet. Krogstrup (2006) bruker begrepet evalueringsmodeller og skiller mellom *resultatevaluering* og *prosessevaluering*. Resultatevaluering har et kontrollerende perspektiv og er summativ. Den prosessorienterte har et læringsperspektiv og er formativ. I henhold til kapittel 3.2.8 har vi kommet frem til at Menkos metode inneholder begge perspektiver av evaluering.

Vi har kun data fra to evalueringer av metoden i Menko noe vi må være oppmerksomme på under drøftingen. Metoden kan oppleves annerledes av andre ansatte enn dem som var med på utprøvingen. Menko er en forholdsvis liten organisasjon. På evalueringstidspunktet, våren 2008 hadde virksomheten 13 ansatte inkludert toppleder. Vi har i utprøvingen intervjuet seks ansatte. Det vil si at nærmere 50 % av de ansatte er intervjuet.

I vår evaluering av Menkos metode benyttet vi oss av både observasjon, kvalitative intervjuer og dialog. Sverdrup (2002) sier at observasjon er et viktig supplement til de forskjellige formene for kvalitative intervjuer. Den er en tilleggsmetode for å få mer innsikt i prosesser og forhold mellom mennesker, enn det som er mulig å få ved hjelp av ulike former for samtale eller intervju. Formålet er altså å tilføre evalueringen mer informasjon av kvalitativ karakter, enn det er mulig gjennom intervjuene alene. Observasjonsdata vil være *deskriptive*, det vil si beskrivende og kan også inneholde sterke innslag av fortolkning. For at observasjonsdata skal være nyttige sier Sverdrup (2002) at de må være presise, faktaorienterte og nøyaktige. Disse vil være rådata og må ha et klart skille til fortolkning som vil være den mer evaluerende del av observasjonen. Vi var to observatører som utfylte hverandre. Vi mener at vi derfor fikk vi mer presise observasjonsdata. Vi kunne korrigere hverandre i forhold til hvilke data som var deskriptive og hvilke som var mer fortolkende.

Kvalitative intervjuer og dialog er etter Sverdrups mening (2002) viktig for å få innsikt i utviklingsprosessen. Menko har i sin metode valgt en dialogbasert form. Denne forutsetter at det etableres nær kontakt hele veien mellom veileder og fokusperson. Dialogen har vanligvis to målsettinger. For det første å framskaffe innsikt i hva som skjer og for det andre å gi respons på dette. Dialogen skal sikre kunnskapsutveksling og tilbakeføring av kunnskap (ibid). Ser vi vår egen evaluering opp mot overnevnte teori kan vi si at vår evaluering er formativ og dermed er en del av prosessen. I den prosessorienterte retningen er det læringen og forståelsen av selve prosessen som står i fokus og evalueringen vil derfor i større grad skje underveis.

Vi valgte å utarbeide et *observasjonsskjema* som kunne være et hjelpemiddel for oss når vi skulle observere og strukturere vår informasjon. Skjemaet skiller mellom data som er faktaopplysninger og data som er fortolkning. Sverdrup (2002) sier at det er viktig at observasjonsdata blir tydelig skilt fra fortolkning. En av oss fikk i oppgave å observere fokuspersonen og en av oss observerte veilederne. Forut for de kvalitative intervjuene hadde vi utarbeidet en intervjuguide som vi benyttet. Vi hadde samme spørsmålsstilling både til fokusperson og til veilederne. Vi valgte å være to konsulenter under intervjuet slik at en kunne intervju og en kunne notere ned det som ble sagt. Kvalitative intervjuer og dialog er viktig for å få innsikt i utviklingsprosessen (ibid). Vi valgte et strukturert intervju med ferdig forhåndsdefinerte spørsmål. På den måten sikret vi oss at vi fikk sammenlignbare data fra alle samtalene.

I denne oppgaven har vi valgt å ikke diskutere nærmere selve evaluering av metoden. I forhold til de data vi har behov for når det gjelder læring i Menko, ser vi ikke på evalueringen av selve metoden som det vesentlige. Det er opplevelsen de ansatte har av metoden som læringsarena som er informasjonen vi tar med oss i våre drøftelser om læring i Menko.

### **3.2.10 Intervju med toppleder**

Ved gjennomgang av våre data fra datainnsamlingene høsten 2007 og våren 2008 i Menko sett opp mot vår problemstilling om læring i Menko, så vi et behov for å få flere data fra et lederperspektiv. Den datainnsamlingen vi hadde bestod av informasjon fra ansatte og informasjon fra fellessamlinger mellom ledere og ansatte. Vi ønsket å utvide informasjonen med mer spesifikk data fra toppleder. Hvordan anså han læringsmiljøet, læring i organisasjonen og læring blant enkeltansatte i Menko? Vi tok kontakt med toppleder og fikk avtalt tid og sted for intervjuet. Han var positivt innstilt på å stille opp til intervju og han gav tillatelse til at dataene kunne brukes i vår oppgave. Som vi har nevnt tidligere vil han som toppleder bli en tydelig datakilde (Grønmo, 2004).

Vi utarbeidet en intervjuguide som var todelt. I første del valgte vi å presentere Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004) og be toppleder kommentere de

enkelte begrepene sett opp mot Menko. Vi stilte et åpent spørsmål om hva han tenkte om begrepene sett i forhold til situasjonen i Menko. Vi hadde i forkant av dette en presentasjon av modellen og teorien bak modellen. Når vi valgte å presentere en teoretisk læringsmodell for toppleder og be han kommentere modellen i forhold til situasjonen i Menko, er dette en *deduktiv tilnærming*. Vi velger å ta utgangspunkt i teori og ut fra denne, foreta empiriske undersøkelser og dermed teste om den foranliggende teori er holdbar (Grønmo, 2004). I denne delen av intervjuet fulgte vi også opp med tilleggsspørsmål utenom intervjuguiden, når vi mente det var viktig i forhold til vår forståelse av det toppleder sa.

I del to av vår intervjuguide stilte vi toppleder åpne spørsmål som gikk mer spesifikk på læringsmiljøet i Menko uten å bruke begreper fra læringsmodellen. Vår intervjuguide er vedlagt rapporten. Spørsmålene våre tok utgangspunkt i de data vi hadde fått fra tidligere innsamlinger. Vi ønsket å få toppleders opplevelse og vurdering av de tema som var tatt opp i fellessamlingene og i intervjuene. Spørsmålene ville gi oss mer informasjon for å drøfte læringsmiljøet i Menko sett opp mot Illeris helhetsmodell for læring (Illeris, 2004). I henhold til Kvale (2001) er dette en tematisk vinkling på spørsmålene. Spørsmålene både i del en og i del to av intervjuguiden er relatert til intervjuemnet og til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen og den påfølgende analysen. En fare med en teoretisk vinkling på spørsmålene er at de ikke skaper en god nok intervjuinteraksjon. De blir ikke dynamiske. Dynamiske spørsmål skaper en positiv opplevelse og motiverer intervjupersonen til å fortelle om egne erfaringer og følelser. Spørsmålene skal være lette å forstå og de skal være fri for akademisk sjargong. De akademiske forskningsspørsmålene bør omskrives til et uformelt dagligspråk (ibid). Vi var klar over denne avveiningen ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Vi opplevde under intervjuet å ha en god stemning og toppleder snakket fritt i forhold til alle spørsmål vi stilte. Vi har fått inntrykk at toppleder i Menko er meget bevisst på teoretiske begreper i forhold til organisasjonsutvikling og ledelse. Det er hans fagområde. Vi valgte derfor å presentere læringsmodellen for ham med tilhørende begreper og vi ønsket å få hans mening om denne sett i forhold til læringsmiljø i Menko. Vi risikerer med dette å få "riktige" svar i henhold til teori. For å avveie dette benyttet vi oss av del to som mer åpne spørsmål, der den dynamiske vinklingen kunne komme bedre fram.



Vi valgte å være flere til stede på intervjuet. Vi hadde på forhånd bestemt oss for hvem som skulle stille hvilke spørsmål og hvem som skulle observere og skrive ned det som ble sagt. Vi har i kapittel 3.2.3 drøftet fordeler og ulemper med denne måten å referere et kvalitativt intervju. I etterkant av intervjuet gjennomgikk vi referatet for å få med oss det som ble sagt av topplerer på intervjuet.

### ***3.3 Bearbeiding og analysering av kvalitative data***

Ved bearbeiding av data har vi valgt å bruke *Ad-hoc metoden* (Kvale, 2001). Denne metoden gir oss anledning til å kombinere flere metoder for å analysere de data vi har funnet. Vi har kombinert teknikkene *fortetting* og *kategorisering*. Metodene reduserer teksten på datainnsamlingen og forenkler arbeidet vårt ved resultatbeskrivelse og tolkning. Ved bruk av *meningsfortetting* vil resultatets form i hovedsak bli uttrykt gjennom ord og kortere formuleringer enn de opprinnelige uttalelsene. Fortettingen medfører at lengre intervjuetninger blir forkortet til mer konsise formuleringer (ibid).

Vi utarbeidet matriser ved hjelp av Excel for kategorisering. En matrise er i denne sammenheng et skjema for å systematisere og ordne sitater fra et kvalitativt datamateriale (Grønmo, 2004). Vi utarbeidet en matrise for hvert hovedbegrep i læringsmodellen til Illeris (2004):

- Kognisjon (individuell læringsforløp)
- Psykodynamikk (individuell læringsforløp)
- Det teknisk organisatoriske læringsmiljø
- Det sosialt kulturelle læringsmiljø

Vi kategoriserte dataene i forhold til den enkelte matrise. I tillegg systematiserte vi dataene i forhold til metodene vi hadde benyttet, slik at vi kunne vite om det var informasjon som kom fra for eksempel dialogkafèen eller fra intervju med topplerer. Denne systematiseringen anser vi som viktig i forhold til vår analyse og drøfting av funn, sett opp mot hvilket perspektiv funnet har. Vi vil som nevnt innledningsvis drøfte læring i Menko fra de ansattes - og fra topplerers perspektiv.

Vi benyttet ikke tidligere bearbeiding og analysering av data fra tidligere oppgaver. Vi bearbeidet rådataene på nytt sammen med nye data fra intervju med toppleder. Etter at vi hadde systematisert informasjonen i forhold til de overnevnte begrepene, foretok vi en ytterligere systematisering av hvert begrep i underkategorier. For eksempel sier Illeris (2004) at det sosialt kulturelle læringsmiljø består av arbeidsfelleskap, kulturelt felleskap og politisk felleskap. Vi kategoriserte dataene i hver matrise innenfor de aktuelle underkategoriene. Ved hjelp av denne kategoriseringen kunne vi enklere se hovedtrender og foreta meningsfortolkning av informasjonen.

Vi har færre direkte funn når det gjelder data knyttet til begrepene i Illeris modell som omfatter samspillet mellom læringsmiljø og læringsforløp, nemlig arbeidsidentitet og arbeidspraksis (Illeris, 2004). Dette gjelder spesielt informasjon fra de ansattes perspektiv. Vi har her i større grad måttet benytte oss av indikasjoner og tolkninger av sammenstilte data fra de enkelte kategoriseringene. Når det gjelder data fra toppleder har vi direkte funn angående begrepene arbeidspraksis og arbeidsidentitet i og med at vi presenterte Illeris modell for han under intervjuet.

En meningstolker vil tolke meningen som noe annet enn det som sies åpent og han vil lete etter skjulte intensjoner og planer (Kvale, 2001). Vi vil i vår analyse forsøke en slik måte ved tolking av data. Vanligvis er formålet med kvalitative analyser enten å utvikle hypoteser og teorier eller å komme fram til helhetlige forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 2004:261). Sett ut fra vårt valg av tema og problemstilling vil vårt formål med en kvalitativ analyse være mer å komme fram til en helhetlig forståelse av hvordan læring oppstår, utvikles og legges til rette for i Menko, enn å komme frem til hypoteser og teori. Vi analyserer våre funn opp mot Illeris helhetsmodell (Illeris, 2004). Vi kan til viss grad si at vi forsøker å utvikle en teori i tillegg til å danne oss en helhetsforståelse. Grønmo (2004) sier at forutsetningen for å oppnå en helhetlig forståelse er at forholdene blir tilstrekkelig avgrenset. Helhetsforståelse forutsetter både oversikt og innsikt. En avgrensning kan for eksempel være at i stedet for å analysere læringsmiljøet i mange kunnskapsbedrifter, konsentrerer vi oss om å analysere læring i en bedrift. Det er viktig å være seg denne avgrensningen bevisst under analysen (ibid). Vi har gjort en avgrensning i forhold til at det kun er læring i Menko vi analyserer. Dersom vi ut fra

vårt datamateriell skal forsøke å si noe mer generelt om læringsmiljø innenfor kunnskapsbedrifter, må vi være tydelige på våre begrensinger i datakildene. Vi må forsøke å ha en samlet forståelse av hele vårt datamateriell for å kunne etterstrebe en helhetlig forståelse av læring i Menko. Vår systematiske koding og kategorisering av data, vil imidlertid bidra til at vi får en mer innsiktsfull forståelse av hele materialet (Grønmo, 2004).

Grønmo (2004) foreslår at for å styrke den samlede forståelsen og det helhetlige perspektivet kan kodingen kombineres med skriving av analytiske notater. Hensikten er å samle trådene og skape et overblikk ved å gi et mest mulig samlet fremstilling av det materialet som skal analyseres. Vi har i perioden utarbeidet to rapporter og et refleksjonsnotat fra vårt arbeid i Menko. Rapportene er selvstendige arbeider, men vi kan også tolke dem som analytiske notater i forhold til tema og problemstilling i denne rapporten. Referater som vi har skrevet i etterkant av intervjuer og fellessamlinger er også analytiske notater i denne sammenheng. Vi mener at vi på bakgrunn av de tidligere rapportene og referatene har fått en bedre helhetsforståelse av Menkos læringsmiljø og de ansattes ønsker og behov for individuelt læringsforløp. Vi har også fått en mer helhetlig forståelse av samspillet mellom arbeidspraksis i Menko og ansattes arbeidsidentitet (Illeris, 2004).

### ***3.4 Validiteten og reliabiliteten i dataene***

Vi vil i dette kapittelet drøfte validiteten og reliabiliteten i våre data. Vi har beskrevet teori om metodene vi har benyttet og vi har beskrevet og analysert hvordan vi har utført metodene i Menko. *Validitet* og *reliabilitet* har tradisjonelt sett vært de to viktigste kriteriene for å kunne si noe om datakvaliteten i en undersøkelse. Hensikten med et datamateriale er at det skal belyse problemstillingen i oppgaven. Datakvaliteten er høyere jo mer velegnet materialet er for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2004). Validitet er å forstå som en undersøkelses gyldighet, mens reliabilitet er undersøkelsens pålitelighet (Kvale, 2001). Thagaard (1998) sier imidlertid at begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* kan knyttes til vurderingen av forskningens kvalitet, spesielt når det gjelder kvalitative undersøkelser. Disse vil kunne erstatte begrepene reliabilitet, validitet og *generalisering* som hun mener er best egnet til kvantitative

studier. Vi har valgt å vurdere kvaliteten på vår datainnsamling og våre data ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet, men vi vil ta med oss begrepene til Thagaard (1998) som en del av vår vurdering.

### **3.4.1 Validitet**

Skal validiteten, gyldigheten, i en undersøkelse være høy, må en ha valgt riktige metoder til datainnsamlingen og dataene må være relevante i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2004). Thagaard (1998:170) bruker begrepet bekreftbarhet og sier vurderingen av bekreftbarhet kan knyttes til at forskeren går kritisk i gjennom sine egne tolkninger. Forståelsen av resultatet i et prosjekt, kan støttes av tolkninger basert på annen forskning.

I denne oppgaven har vi valgt å benytte oss av fem kvalitative metoder. Vi har benyttet kortmetoden, individuelle samtaler og kvalitative intervjuer med både enkeltansatte og toppleder. Vi har også benyttet metodene dialogkafé, SWOT-analyse samt observasjon og evaluering. Vi er av den oppfatningen at alle metodene på hver sin måte har vært egnede metoder for å gi oss en forståelse og innsikt i hvordan læring oppstår og utvikler seg i Menko. Det gjelder både fra et individuelt perspektiv for de ansatte og fra et organisasjonsmessig perspektiv. Vi har ved hjelp av de overnevnte metoder fått fram hvordan ansatte og toppleder opplever og oppfatter læring i Menko og hvordan de ser på muligheter for å utvikle læring i form av interne og eksterne prosesser. Ved å utføre flere metoder og kombinasjoner av disse, kan svakheter ved den ene metoden bli utfyllt av en annen metode. I tillegg vil metodetrianguleringen, som vi tidligere har nevnt, medvirke til at oppgavens resultater blir mer valid, enn hvis vi kun hadde basert oss på en metode (Jacobsen, 2005).

Grønmo (2004) har satt opp ulike kriterier for validitet av kvalitative data. Vi vil i dette kapittelet analysere vår datainnsamling i forhold til de mest relevante kriteriene og til Thagaards begrep bekreftbarhet (Thagaard, 1998).

*Åpenbarvaliditet* henviser til trekk ved datainnsamlingen og datamaterialet som er åpenbare for både forsker og andre. Validiteten vurderes som tilfredsstillende dersom det er inneforstått at de innsamlede data er gode og treffende i forhold til intensjonen i oppgaven. I vår oppgave har vi samlet inn data fra alle ansatte og toppleder som går rett inn i problemstillingen om læring i Menko. Vi har innhentet data fra alle de berørte parter og vi har analysert disse dataene mot hverandre. Vi bør av den grunn kunne si at vår undersøkelse har en god, åpenbar validitet.

*Begrepsvaliditet* er basert på sammenhengen mellom operasjonelle definisjoner av ulike begreper (Grønmo, 2004). I denne oppgaven har vi analysert flere indikatorer på de ulike begrepene og sett på sammenhengen mellom dem. Vi har for eksempel ut fra analyserte data kunnet si noe om motivasjonen og holdningene til de ansatte i Menko. I følge Illeris modell er motivasjonen og holdning viktige indikatorer i begrepet psykodynamikk, som igjen er en av indikatorene i begrepet individuelt læringsforløp (Illeris, 2004). Når vi for eksempel har funn som sier noe om at de ansatte har en positiv holdning til faget sitt og at de er motivert for ny kunnskap, vil dette være med å underbygge de data vi har i forhold til at de ansatte har et ønske om å utvikle sin individuelle læring. Vi har tilsvarende eksempler på alle begrepene i Illeris modell, når det gjelder vår analyse av data i forhold til begrepene. Begrepsvaliditeten i oppgaven er ut fra vår vurdering god.

*Kompetansevaliditet* refererer til forskernes kompetanse for innsamling av kvalitative data på det bestemte forskningsfeltet (Grønmo, 2004). Vurderingen av kompetansevaliditet må sees i sammenheng med at dette er en masteroppgave. Vi har fått god kjennskap til både ansatte og toppleder i Menko i løpet av året vi har arbeidet som aksjonsforskere i virksomheten. Vi har samlet inn og analysert data fra flere perspektiver. Vi har tilegnet oss kunnskap om flere teorier med utgangspunkt i de perspektiver og begreper som det har vært naturlig å ta fatt i. I og med at dette er et erfaringsbasert masterstudie, har vi også med oss en erfaring fra nåværende og tidligere arbeidsplasser som gjør at vi kan sammenholde funn i Menko med våre egne erfaringer angående læring i arbeidslivet. Vi vil ut fra denne argumentasjonen mene at vi har tilfredsstillende kompetansevaliditet.

*Kommunikativ validitet*, bygger på kommunikasjon og drøftinger mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2004). Vi har diskutert og lagt fram våre funn for ansatte og toppleder i Menko underveis i prosessen. Vi har hatt to møter med alle ansatte der vi har presentert våre data og vår drøfting. De har gitt oss tilbakemeldinger på at de kjenner seg igjen i vår beskrivelse. Tilbakemeldingene fra første møte var en rettesnor i forhold til utførelsen av de påfølgende metodene for datainnsamling. Vi har i tillegg hatt møter med våre kontaktpersoner, som har gitt oss tilbakemeldinger på vårt arbeid som prosesskonsulenter. Denne prosessen kalles *aktørvalidering*. En problemstilling ved aktørvalidering er at vi som forskere og aktørene kan ha ulike synsvinkler og perspektiver for vurdering av materialets kvalitet eller validitet. Vi vil alltid måtte vurdere aktørens virkelighetsbeskrivelse opp mot analytiske begreper og teoretiske perspektiver som er viktige for denne studien (ibid). Disse vurderingene gjør vi først og fremst i kapittel fire og noe i kapittel to.

Kildenes vurdering av dataene kan også påvirkes av de særinteressene de måtte ha (Grønmo, 2004). I denne oppgaven har vi drøftet læring i Menko fra både topplers og de ansattes perspektiv. Vi har under hele prosessen vært klar over at våre data kan bli tatt til "inntekt" for den ene eller den andre part. Dette gjelder spesielt i vurderingen av hva som bør være utviklingen når det gjelder læring i Menko. Vi mener at ved å være bevisst på dette, har vi kunnet unngå en slik vinkling av våre forslag og konklusjoner. Vi har under hele prosessen avklart resultater og forslag til tiltak med både ansatte og toppleder. Våre to første oppgaver var oppdrag vi fikk fra toppleder i Menko. I denne oppgaven har vi valgt problemstillingen selv, men med aksept fra Menko om at dette er av interesse for dem. Vi har under hele prosessen utført aksjonsforskning og deltatt aktivt i prosessene. Våre konklusjoner og funn er basert på våre empiriske undersøkelser sett opp mot analytiske begreper og relevant teori.

Vi har i prosessen hatt en god dialog med vår veileder Ivar Amundsen. Vi har presentert vårt datamateriell, funn og tolkninger for ham og vi har hatt meget nyttige drøftinger om vårt materiale sett opp mot valgt teori. Vi har vi fått veiledning på vårt datagrunnlag og

hvilke tillegginnsamlinger vi burde foreta. Denne prosessen kan sammenlignes med det Grønmo (2004) kaller for *kollegavalidering*. Kollegaen vil ikke ha førstehåndskjennskap til de spesielle empiriske forhold, men han eller hun kan vurdere materialet opp mot generell teoretisk innsikt om tema og problemstilling. I dette perspektivet vi har fått god støtte av vår veileder. Vår dialog med Menkos ansatte og toppleder, samt vår dialog med veileder, har forhåpentligvis vært med på å gi denne oppgaven en tilfredsstillende kommunikativ validitet.

*Pragmatisk validitet* er i henhold til Grønmo (2004) særlig aktuell ved aksjonsforskning. Denne viser i hvilken grad bestemte hendelser eller handlingsforløp kan påvirkes av studien. Dette er spesielt aktuelt der forskning brukes til å utvikle en bestemt praksis (ibid). I vår forskning har vi sammen med ansatte i Menko utviklet metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen, og vi har kommet med forslag til arenaer og metoder for læring. Validitetsvurderingene en gjør i slike sammenhenger og situasjoner, kan bli preget av motstridende interesser om hva som bør utvikles eller støttes. Vi kunne fått et problem med sterke føringer for hva vi skulle konkludere med i prosjektet i og med det var et oppdrag fra Menko. Vi har ved hvert oppdrag avsjekket i intervju og samtaler med de ansatte hva de mente og så behov for. På den måten har vi forsøkt å unngå at konklusjoner og anbefalinger i de to første rapporter skulle bli bestemt av toppleder i Menko. Denne masteroppgaven er ikke en bestilling. Vi har likevel valgt å bruke data fra hele vår periode i Menko. Dataene er analysert i forhold til problemstillingen om læring i Menko og her mener vi å kunne si at vi har en tilfredsstillende pragmatisk validitet.

*Bekreftbarhet* er knyttet til tolkningen av resultatene. Forskeren må forholde seg kritisk til egne tolkninger og prosjektets resultater må kunne bekreftes av annen forskning (Thagaard, 1998). I vår analyseprosess har vi, som nevnt i kapittel 3.3, fortettet og kategorisert dataene i forhold til begrepene i Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004). Når det gjelder analysering og drøfting av de enkelte begreper i modellens grunnlinjer, det vil si begreper innenfor individets læringsforløp og arbeidsplassens læringsmiljø, har vi funnet data som direkte kan knyttes til begrepene. Vi mener at vår tolkning av resultatene er bekreftbare i forhold til å kunne

analysere og drøfte i henhold til begrepene i Illeris modell. Det gjelder tolkning av data både fra de ansattes og fra toppleders perspektiv. Når det gjelder resultater knyttet til tolkning av sammenhengen mellom data sett opp mot samspillet i modellen, har vi måttet tolke mer ut fra indikasjoner som våre funn viser, enn fra data direkte. Det gjelder spesielt fra de ansattes perspektiv. Her har vi måttet søke i våre data for å se sammenhenger og tolke de indikasjoner vi kan se i sammenhengene. Dette vil kunne påvirke bekreftbarheten i vår tolkning av begrepene arbeidsidentitet, arbeidspraksis og sammenhengen mellom dem (Illeris, 2004). Vi kan dermed si at tolkninger av data ut fra de ansattes perspektiv, kan ha noe begrenset bekreftbarhet når det gjelder analysering av begrepene arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Fra toppleders perspektiv har vi direkte data når det gjelder begrepene arbeidspraksis, arbeidsidentitet og sammenhengen mellom dem. Vi har dermed kunne tolke toppleders perspektiv med god bekreftbarhet også for begrepene som viser sammenhenger i modellen.

Thagaard (1998) foreslår at en kollega kan spille djevelens advokat og kritisk vurdere forskerens analyser. Vi har bevisst vekslet på inneha denne rollen ved våre tolkninger av data. Vi har også fått god hjelp av vår veileder Ivar Amundsen, når det gjelder våre forslag til tolkninger og analyser. En veileder har i utgangspunktet en annen rolle enn å være djevelens advokat, men vi mener vi har fått konstruktive og kritiske tilbakemeldinger på våre analyser underveis i arbeidet.

Bekreftbarhet går også ut på å avsjekke om tolkningen kan bekreftes av annen forskning og at forskeren gjør rede for grunnlaget for tolkningen (Thagaard (1998). Vi har avsjekket våre tolkninger mot Illeris teori om helhetsmodellen (Illeris, 2004). Alle våre tolkninger er knyttet mot definisjoner Illeris har kommet fram til i sin forskning. Vi har også analysert våre funn og tolkninger mot annen relevant teori om læring. Ut fra perspektivet om å avsjekke mot annen forskning og teori, mener vi at vi har en god bekreftbarhet i våre tolkninger og analyse.



### 3.4.2 Reliabilitet

Når vi skal vurdere oppgavens reliabilitet, skal vi vurdere om de dataene vi har kommet frem til, har kommet frem på en pålitelig måte. Reliabiliteten i kvalitative studier er avhengig av forskerens analyse og tolkninger av dataene (Grønmo, 2004). Det er umulig å kunne måle reliabiliteten etter en nøyaktig metode, slik en kan med kvantitative data. Grønmo nevner at det i nyere litteratur om kvalitative forskning brukes begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet. Som tidligere nevnt bruker Thagaard (1998) begrepet troverdighet. Hun sier at den kritiske leser skal bli overbevist om at forskningen er blitt utført på en tillitsvekkende måte. I utgangspunktet er det de samme vurderingene som legges til grunn, uavhengig av begrepsbruk. Både reliabilitet og troverdighet innebærer at de empiriske funn som presenteres i en oppgave baserer seg på faktiske forhold og at de ikke bygger på forskerens rene subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter under innsamlingen. Dataene må være samlet inn på en systematisk måte i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i undersøkelsesopplegget som er benyttet (Grønmo, 2004).

I vår oppgave har vi presentert data og funn ut fra de metodiske undersøkelsene vi har foretatt hos ansatte og topplerer i Menko. Vi har benyttet oss av anerkjente metoder som kortmetoden, kvalitative intervjuer, dialogkafé, SWOT-analyse, evaluering og observasjon. Dataene er samlet inn i henhold til utarbeidede intervjumaler, noe som gjelder både for enkeltintervjuene, gruppearbeidene og fellessamlingene. Grønmo (2004) definerer reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen, basert på samme undersøkelsesopplegg. Han skiller mellom to hovedtyper av reliabilitet: *stabilitet* og *ekvivalens*. Vi vil her analysere vår oppgave i henhold til disse hovedtypene for å kunne si noe om oppgavens reliabilitet og troverdighet.

Stabilitet sier noe om graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn på ulike tidspunkter (ibid). Samsvar betyr i denne sammenheng i tillegg at dersom undersøkelsesopplegget ikke er stabilt, skal funnene avspeile forandringen. Vi har samlet inn data fra Menko fra høsten 2007 til høsten 2008. I denne perioden har Menko gjennomgått en viss endring. Virksomheten har blant annet innført et

mellomledersjikt og den har hatt noe turnover. Kunder, marked og arbeidsoppgaver har, etter det vi har kunnet observere, ikke endret seg i større grad. Dataene fra de ulike datainnsamlingene har stort sett hatt samsvarende funn når det gjelder læringsmiljø og læringsidentitet. Vi har til en viss grad observert at det på slutten av datainnsamlingsperioden var noe mer støy og voice i Menko enn det vi opplevde ved oppstart av våre prosjekter. Dette kan samsvare med den forandringen bedriften har hatt i den hierarkiske organisasjon og graden av turnover.

Når det gjelder læring i Menko som et fenomen er det slik vi ser det, høy grad av samsvar i dataene fra kortmetoden som alle ansatte besvarte, og de individuelle intervjuene vi gjorde i etterkant. På samme måte kan vi si at resultatene fra dialogkafèen og fra SWOT- analysen i stor grad samsvarer med hverandre og med intervjuene. Vi er klar over at bruk av flere metoder etter hverandre kan være en svakhet. Vi som forskere kan ha blitt påvirket av de første datainnsamlingene og analysene, når vi analyserer data fra de etterfølgende metodene. Denne svakheten har vi forsøkt å unngå ved å analysere og tolke alle data fra alle innsamlinger under ett, som en stor datamengde.

For å sikre en høy stabil reliabilitet, kunne vi ha foretatt gjentatte datainnsamlinger av de samme respondentene på forhold som er relativt stabile (Grønmo, 2004). Vi kunne for eksempel ha observert og evaluert de samme deltakerne flere ganger i forhold til gjennomføring av Menkos metode for Kollegaobservasjon og kollegaveiledning. Vi kunne ha intervjuet de samme personene flere ganger med de samme spørsmålsstillingene. Begrunnelsen for at vi ikke har gjort det er i stor grad tids- og ressursbruk både når det gjelder Menkos ansatte og for oss. Denne formen for å sikre stabil reliabilitet er mer aktuell ved en kvantitativ enn ved en kvalitativ undersøkelse. Thagaard (1998) sier at forskeren ikke vil kunne opptre på samme måte hver gang, selv om det er den samme situasjon som studeres. En vil dermed ikke kunne få de samme resultatene ved gjentatte studier. Ved å prøve å opptre mekanisk vil viktig informasjon kunne gå tapt.

Et alternativ i forhold til å gjennomføre gjentatte datainnsamlinger er å forta en kritisk gjennomgang av det samme datamateriale på ulike tidspunkter (Grønmo, 2004). Det har vi gjort. Vi har tatt for oss data i forhold til bedriftskulturen i Menko og data i forhold til kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon. Vi har gjennomgått disse på nytt i forbindelse med denne masteroppgaven om læring i Menko. De funn vi gjorde i forbindelse med læring i tidligere arbeid i Menko, ble bekreftet ved ny gjennomgang av data. Vi har gjennomgått alle referater og svarskjema på nytt. Våre nye resultater og funn av de samme dataene er i stor grad samsvarende med de funn vi har gjort tidligere. Vi mener å kunne si at vi har samsvar i våre data i løpet av innsamlingsperioden og de endringer vi ser, kan knyttes til de endringene som har skjedd i Menko og i omgivelsene rundt Menko. Vi mener derfor at vi har høy reliabilitet i forhold til stabilitetsbegrepet.

Ekvivalens er samsvar mellom innbyrdes ulike datainnsamlinger på samme tidspunkt (Grønmo, 2004). Den brukes for eksempel om data som er samlet inn om samme fenomen på samme tidspunkt, men med ulike personer. Vi har vært flere til å dele intervju- og observasjonsarbeidet. Våre data fra intervjuene og fra vår evaluering peker i samme retning. De har samme tendens sett opp mot læring i Menko. Der det er noen forskjeller i data, skyldes dette i mindre grad at vi har vært ulike personer som har observert eller referert. Det skyldes slik vi ser det i større grad at det er reelle ulikheter i analyseenheter. Det kan for eksempel være forskjell mellom avdelingene eller mellom ansatt og toppleder. Vi har beskrevet hver for oss hva vi observerte i fellessamlingene, slik at vi i etterkant har kunnet avsjekke og sammenligne våre beskrivelser. Det vil alltid være en fare for at vi kan tolke og forstå de samme forholdene ut fra forskjellige synsvinkler. Vi vil likevel vurdere våre forskjellige beskrivelser som nyttige, da de har gitt oss muligheten til å drøfte og vurdere mulige feilkilder i datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Ekvivalensen kan vurderes ut fra at vi i stor grad har hatt samsvar mellom beskrivelsene. Sett i dette perspektivet har vi en høy reliabilitet i vår oppgave.

Reliabiliteten i kvalitative data kan også vurderes ut fra en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet, valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av datainnsamlingen og kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst (Grønmo, 2004). Dette er også i samsvar med den beskrivelse Thagaard (1998) gir av

hvordan en skal vurdere troverdigheten i en forskning. Kildene våre er alle ansatte og toppleder i Menko. I henhold til oppgavens problemstilling er dette de respondentene som har mulighet til å si noe fornuftig om læring i Menko. Vi har under hele prosessen fått et inntrykk av at både ansatte og toppleder har gitt oss de svar og de tilbakemeldingene som de selv kan stå for. De virker som troverdige kilder. Som aksjonsforskere har vi utviklet gode relasjoner med våre informanter. Både kontaktpersonene, ansatte og toppleder har gitt oss den nødvendige tillitt, slik at vi har fått data som vi mener er relevante for vår problemstilling. Vi har fått stille spørsmål og vi har gjennomført metoder på fritt grunnlag. Vi har i dialogen med våre kontaktpersoner i Menko fått tilbakemeldinger på hvilke tema og utfordringer de gjerne ville vi skulle arbeide med. Vi har likevel fått arbeide helt selvstendig og uten påvirkning i vår innsamling, drøfting og analysering av funn og resultater.

Vi har i dette kapittelet beskrevet og vurdert våre metoder, vår datainnsamling og vår analyse og drøfting av datamaterialet. Når vi ser metodene under ett, ser vi at oppgavens metodetriangel styrker dataenes pålitelighet, ved at vi ved å bruke flere metoder ser at resultatene vi har, peker i samme retning.

### **3.4.3 Konklusjon**

Når vi ser validiteten og reliabiliteten samlet, mener vi å kunne si at vi så langt det har vært mulig i kvalitative undersøkelser og med våre tidsrammer, har søkt å sikre god validitet og reliabilitet. Vi har gjennomført tiltak underveis for å redusere usikkerhetsfaktorer, både i forhold til validitet og til reliabilitet. Vi mener at vi kan si at oppgavens validitet og reliabilitet er høy. Vi mener i tillegg at oppgavens bekreftbarhet og troverdighet er tilsvarende høy.

### **3.5 *Forholdet mellom metode, empiri og teori***

I henhold til Grønmo (2004) kan samfunnsvitenskapelig teori være mer eller mindre forankret til empiri. På den andre siden kan samfunnsvitenskapelig empiri være mer eller mindre teoretisk fortolket. Samfunnsvitenskapelige metoder danner grunnlaget for en

systematisk utforming og utvikling av samspillet mellom teori og empiri (ibid). En kan velge å ta utgangspunkt i teori, formulere problemstillinger for empiriske undersøkelser og dermed teste om foranliggende teori er holdbar. Dette er en *deduktiv tilnærming*. En kan også velge den motsatte bevegelsen fra empiri til teori og bygge på metoder for fortolkning. Resultatene fra empiriske undersøkelser blir drøftet i forhold til teoretiske perspektiver. Hensikten her er å forstå foranliggende teori, men hensikten vil ofte også være å generere ny teori. Dette er en *induktiv tilnærming* (ibid).

I en posisjon mellom induksjon og deduksjon står abduksjon. Den fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. En *abduktiv tilnærming* innebærer at teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser (Thagaard, 1998: 174). Dersom etablert teori representerer utgangspunktet for forskningen, behøver nødvendigvis ikke målsettingen for forskningen være å videreutvikle teorien. Tidligere teorier kan gi ideer til analyse og dataene kan tolkes i lys av denne teorien som undersøkelsen baserer seg på. I henhold til Thagaard (1998) baserer en slik type forskning seg på et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming og fanges opp av begrepet abduksjon. Når det gjelder denne oppgavens tema om læring i Menko, har vi valgt å drøfte og analysere de data vi har funnet, ut fra en valgt teori. Vi har i utgangspunktet en deduktiv tilnærming til vår forskning. I våre to første rapporter i Menko hadde vi en mer induktiv tilnærming. Her tok vi utgangspunktet i oppdragsgivers bestilling, prosjektets målsettinger og de data som fremkom av metodene. Vi så dette opp mot teori på området.

Målsettingen vår i denne oppgaven er ikke å videreutvikle Illeris teori. Vi vil bruke Illeris modell som en systematisk metode for å kunne analysere og tolke de data vi fant i Menko om læring. Vi vil undersøke hvordan vi kan utvikle gode læringsbetingelser i Menko, sett i lys av en helhetsmodell for læring i arbeidslivet. Forskingen vår baseres seg på empiriske undersøkelser ut fra en induktiv tilnærming, men den baserer seg også på undersøkelser som har hatt en mer deduktiv tilnærming. I denne oppgaven benytter vi oss av samspillet mellom disse tilnærmingene. Ser vi dette opp mot teori presentert av Thagaard (1998) kan vi si at forskningen og analysene i denne oppgaven baserer seg på en abduktiv tilnærming.

## **4. Resultat, diskusjon og tolkning**

Vi vil nå presentere og drøfte resultatene fra våre undersøkelser i Menko. Dette er resultater vi har kommet fram til etter de metoder vi har beskrevet i kapittel 3. Datainnsamlingen er foretatt i tidsrommet fra høsten 2007 til høsten 2008. I løpet av denne perioden har vi utarbeidet to egne rapporter i tillegg til denne masteroppgaven. Høsten 2007 skrev vi en rapport om bedriftskulturen i Menko og våren 2008 skrev vi rapport om metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko, sett i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet i virksomheten. I denne oppgaven har vi benyttet grunndata fra alle metodene. Vi har bearbeidet og analysert data på nytt, og sett disse i forhold til problemstillingen i denne oppgaven. Vi har data fra intervjuer med enkeltansatte og fra gruppeprosesser med ansatte. I tillegg har vi datainnsamling fra alle ansatte ved hjelp av kortmetoden og dialogkafèen. Vi har som spesifikk datainnsamling foretatt et eget intervju med toppleder. Vi vil derfor kunne presentere resultater sett fra et lederperspektiv og resultater sett fra de ansattes perspektiv.

Når vi skal presentere og drøfte resultater om læring i Menko, har vi valgt å bruke Illeris helhetsmodell for læring i arbeidslivet (Illeris, 2004). Resultatene presenteres, analyseres og drøftes opp mot modellens enkeltbegreper og mot helheten i modellen. Vi har i teoridelen i kapittel 2 beskrevet og presentert modellen mer utførlig. I tillegg vil vi drøfte våre funn opp mot supplerende teori innenfor området læring og utvikling i organisasjoner. Vi vil på bakgrunn av våre data analysere og drøfte læring i Menko. I tillegg drøfter vi muligheter for utvikling. Avslutningsvis vil vi forsøke å si noe generelt om bruk av Illeris helhetsmodell for kartlegging av læring i kunnskapsbedrifter og hvilken forklaringskraft denne metoden kan ha.

### ***4.1 Individuelt læringsforløp***

Et av grunnplanene i Illeris helhetsmodell er det individuelle læringsforløp. I dette kapitlet vil vi presentere funn knyttet til begrepet. Vi vil diskutere og analysere funn opp

mot aktuell teori. Begrepet *individuell læringsforløp* har vi forklart i teorikapitlet. De to begrepene, *kognisjon* og *psykodynamikk*, som ifølge Illeris utgjør basisen i det individuelle læringsforløp, har vi skilt i denne diskusjonen. Det har vært vanskelig å skille disse to begrepene i det virkelige liv da de i stor grad henger sammen. Vi har imidlertid forsøkt å ta et analytisk valg. Vi har skilt begrepene og forsøkt å ta inn det som vi mener hører inn under hvert av de to begrepene i henhold til Illeris teori (Illeris, 2004).

#### **4.1.1 Kognisjon**

I vår analyse av data i Menko velger vi å bruke begrepet kognisjon i henhold til Illeris (2004) begrepsbruk. Han tenker på det innholdsmessige og det fornuftsmessige aspekt ved læring sett fra et individuelt perspektiv. Vi har valgt å dele kognisjon inn i kapitlene 4.1.1.1 Ønske om faglig utvikling og 4.1.1.2 Intern organisasjonslæring kontra formelt eksternt utdanningsløp. Vi befinner oss på øverste grunnplan i Illeris helhetsmodell. Se figur i kapittel 2.2.

##### **4.1.1.1 Ønske om faglig utvikling**

Vårt datamateriale viser at de ansatte i Menko ønsker seg en faglig utvikling og oppdatering innen sitt spesialfag. Flere mener de har behov for å kunne gå mer i dybden i eget fagområde. De sier for eksempel at de har behov for kunnskap om rapportskrivning. De sier også at ”vi trenger å videreutvikle oss”. Noen av medarbeiderne hevder at evaluering vil være skjerpene i denne sammenheng. Det blir også sagt at man trenger mulighet for å kunne korrigere seg underveis. Våre data viser at topplerer opplever at de ansatte har behov for læring og utvikling for å bygge opp egen kompetanse.

Illeris (2004) mener at læring i kognitiv forstand tradisjonelt har blitt for innskrenket. Man har snakket om ferdigheter og kvalifikasjoner og man har lagt for lite vekt på dimensjoner som blant annet fornemmelser, forståelsesmåter, bevissthetsformer, identitet, relasjoner og strategier. Våre resultater viser at de ansatte i Menko ikke bare tenker på ferdigheter og kvalifikasjoner når de tenker faglig utvikling. Datamaterialet vårt tyder på at de også er opptatt av å bruke sin personlighet for å nå frem til kunden.

Det blir blant annet sagt at man ønsker å bli trygg nok til å bruke egne erfaringer, at man ønsker å bruke selvironi og at man ønsker å være folkelig der dette er hensiktsmessig for å nå frem til kunden. Vi mener å kunne observere at de ansatte i Menko har sett betydningen av å se på kompetanseheving i et utvidet perspektiv. Det at de ser behovet for å kunne korrigere seg underveis er et tegn på at de tør å innrømme at de har et forbedringspotensial. Medarbeiderne har, slik vi ser det, mange konstruktive tanker om læring og faglig utvikling. Det ser ut til at det hos mange av de ansatte per i dag er et savn om faglig oppdatering og utvikling. De er også konkrete med hensyn til hva de ønsker å lære, noe som er et godt utgangspunkt for læring. Vi ser det som positivt at også toppleder deler dette synet om et behov for faglig utvikling.

Hvorfor ønsker de ansatte å utvikle seg faglig? Haukedal (2001) skriver at de ansatte i en bedrift hele tiden forsøker å forstå hva som foregår i omgivelsene og at denne forståelsen styrer de ansattes adferd. Vi mener at de ansatte i Menko med stor sannsynlighet forstår at dersom de skal levere gode tjenester til kundene, så må de selv være faglig oppdatert. De forstår også at dersom kundene er fornøyd så vil dette i neste omgang føre til bedre resultater for Menko. Ut fra våre resultater mener vi å kunne se at de ansatte har en forståelse av disse mekanismene. De oppfatter omgivelsene, forstår sammenhenger og innretter seg deretter. *Persepsjon* er sammen med kognisjon teoretiske begrep som kan beskrive denne mekanismen. Illeris (2004) sier at persepsjon handler om oppfattelse av impulser som kommer som uformidlede sanseinntrykk. Persepsjon og kognisjon er helt fundamentale begreper når man skal forstå hvordan en organisasjon fungerer (Haukedal, 2001). Haukedal henviser til Weick som sier at persepsjon og forståelse utgjør selve grunnlaget for organisasjonens realitet.

De ansatte i Menko er en sammensatt gruppe med hensyn til utdanning og erfaring. De ansatte har profesjon som prest, fysioterapeut, ergoterapeut, kunstner, lærer og befal fra forsvaret. De har ulike kompetanser. Våre resultater tyder på at behovet for faglig utvikling er uavhengig av denne forskjelligheten. Det ser ut til at alle ansatte i Menko har en indre drivkraft i forhold til ønske om å utvikle seg faglig. Illeris (2004) refererer til Aarkrog som beskriver en undersøkelse av et utdannelsesforløp blant en gruppe mennesker. Undersøkelsen fikk følgende konklusjon: Motivasjonen for å lære og for å



bruke den nye kompetansen i praksis var hos personene i undersøkelsesgruppen i høy grad styrt av tanker og forestillinger om innholdet i den jobben de skulle utføre (ibid:173). Våre data viser at ansatte i Menko er opptatt av jobben de skal utføre. Våre funn indikerer at en av drivkreftene bak ønske om å utvikle seg faglig er å utføre arbeidet best mulig. Schou Andreassen og Wadel (1989) skriver om relasjonen mellom utfordringer og ferdigheter. De mener at når ferdigheter er i balanse med utfordringer kan vi si at en person befinner seg i flytsonen. Forfatterens poeng er at en person alltid vil ønske at utfordringer samsvarer med ferdigheter og kompetanse. Ønsket om å være i flytsonen mener vi også vil gjelde for ansatte i Menko. Når de ansatte i Menko merker at de får større utfordringer, vil de ønske å utvikle sin kompetanse for å fortsatt mestre jobben sin, slik at de holder seg i flytsonen.

I forbindelse med utprøving av metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning hadde ansatte i Menko mange interessante utsagn relatert til faglig utvikling. Et av de mest sentrale trekkene ved disse tilbakemeldingene er at de ansatte er opptatt av at kundene skal ha utbytte av Menko sine tjenester. Både fokuspersonene og veilederne er under utprøvingen av metoden i stor grad opptatt av å sette seg inn i kundens situasjon og de er opptatt av om kunden forstår det som blir sagt i kundemøtene og i undervisningssituasjonene. De er opptatt av at den ansatte i Menko har en positiv dialog og samspill med kunden. Disse resultatene kan etter vår mening tyde på at behovet for å lykkes hos kunden er en viktig drivkraft for de ansatte i Menko når det gjelder læring og faglig utvikling. Ifølge Gottschalk (2004) er et av kjennetegnene på virksomheter som er kunnskapsintensive, forretningsmessige og tjenesteytende, at de jobber tett sammen med kunden. Menko er en organisasjon som ønsker å jobbe tett sammen med sine kunder. I forhold til Gottschalk sine definisjoner så er Menko en kunnskapsintensiv og forretningsmessig organisasjon.

#### ***4.1.1.2 Intern organisasjonslæring kontra formelt eksternt utdanningsløp***

Våre data viser at flere ansatte i Menko ønsker lengre formelle utdanningsforløp i tillegg til den interne opplæring og fagutvikling som skjer i bedriften. I dag er det enkelte medarbeidere som allerede er i gang med individuell utdanning. Resultatene våre viser at topplerer er opptatt av at medarbeidernes utvikling og læring skal foregå

internt i Menko. Han mener at den interne organisasjonslæringen i Menko per i dag ikke er godt nok utnyttet. Organisasjonslæring som begrep omtaler vi nærmere i teorikapitlet. Toppleder sier imidlertid at han ikke er fremmed for at de ansatte i fremtiden skal bygge opp individuell kompetanse ved å gjennomføre eksterne utdanningsforløp. Han sier at han per i dag ikke oppmuntrer de ansatte til å begynne på slike utdanninger, men at de har anledning til å søke om dette på eget initiativ. Han sier at formålet med å være åpen i forhold til dette i stor grad vil være å øke motivasjonen for læring hos de ansatte. Våre data viser at for enkelte ansatte vil mulighet til å gjennomføre et formelt eksternt utdanningsløp gi ekstra motivasjon i arbeidet.

Våre data viser at toppleder ikke er helt tydelig i sitt budskap til ansatte om muligheten for å gjennomføre eksterne formelle utdanningsløp. Toppleder ser at det vil virke motiverende for de ansatte dersom han åpner opp for å kunne gjennomføre formelle utdanningsforløp delvis tilrettelagt i arbeidstiden. I følge våre resultater mener toppleder at formelle individuelle utdanningsforløp gir mindre endring i bedriften og hos den ansatte sammenlignet med intern organisasjonslæring. Illeris (2004) sier at formelle eksterne utdanningsløp kan bidra til å utfordre ansattes forestillinger og inspirere dem til å endre deres arbeidspraksis. Han skriver også at formell utdanning kan gi faglige kunnskaper som er nødvendige for at ansatte skal kunne delta aktivt i endringsarbeid. Et annet poeng som Illeris beskriver er at formell utdanning kan gi ansatte en bredere kompetanseprofil. Dette kan sette ansatte i stand til å håndtere ukjente situasjoner og til å få et bedre overblikk over en samlet arbeidsprosess. På bakgrunn av ovenstående teori og våre funn, mener vi å kunne hevde at det er fornuftig av toppleder å vurdere å gi ansatte mulighet for individuelle utdanningsforløp og at dette vil kunne endre arbeidspraksis i Menko. Illeris sier imidlertid at et samspill mellom arbeidsplass, utdanningsinstitusjon og ansatt kan være komplisert. Ifølge Illeris så fungerer arbeidsplasser og utdannelse sinstitusjoner grunnleggende forskjellig. I et historisk perspektiv så er arbeid og utdanning blitt mer og mer atskilt fra hverandre. Vi drøfter dette samspillet nærmere i kapittel 4.7.

#### **4.1.2 Psykodynamikk**

Vi vil i dette kapitlet legge frem våre funn angående de ansattes følelser, holdninger og motivasjon knyttet opp mot læring i Menko. Vi drøfter våre funn i forhold til et ansattperspektiv og et lederperspektiv. De tre begrepene vi her snakker om danner ifølge Illeris (2004) begrepet psykodynamikk. Vi har valgt å drøfte begrepet følelser i et eget kapittel, mens motivasjon og holdninger drøftes under ett. Vi befinner oss fortsatt på øverste grunnplan i Illeris sin helhetsmodell. Se figur i kapittel 2.2.

##### ***4.1.2.1 Følelser knyttet til arbeid og individuell læring***

Våre undersøkelser viser at de ansatte i Menko sier mye positivt når de skal beskrive arbeidet sitt. Den delen av disse beskrivelsene som har med følelser å gjøre er også i stor grad positivt vinklet. Frihet, glede, ekthet, optimisme, spenning, innlevelse og trygghet er ord som de ansatte bruker når de skal beskrive hvordan de opplever å arbeide i Menko. Våre data tyder på at ansatte i Menko har positive følelser knyttet til den jobben de har. En tilbakemelding er at de ansatte føler seg trygge på jobb. De sier at de kjenner hverandre og hverandres familier, og de sier at de føler seg trygge på hverandre. En annen tilbakemelding vi får er at de ansatte opplever å ha en støttende kultur i organisasjonen. De sier at de stepper inn for hverandre både ved å finne løsninger og ved å hjelpe til med oppdrag. De sier også at de hjelper hverandre med forberedelse og snakker med hverandre når noen sliter.

Når det gjelder toppleders opplevelse av de ansattes følelser knyttet til arbeid, utvikling og læring så sier toppleder at han opplever at de ansatte er stolte av å jobbe i Menko. Han sier de er ”gift med jobben”. Vi tolker dette som at toppleder mener de ansatte er engasjerte i jobben sin og at de ønsker å bli identifisert med arbeidet sitt.

Illeris (2004:59) sier at man både lærer og arbeider bedre nå det skjer på en lystbetont måte og ”man har sig selv med”. Illeris skriver at det ofte stikker dypere enn som så. Han referer til at Freud som påstod at forhold på det ubevisste plan kan prege menneskers måte å fungere på uten at den enkelte er i stand til å styre dette. Ser vi våre funn opp mot Illeris vil det være slik at mange positive følelser knyttet til jobb og læring

hos de ansatte i Menko, vil kunne bidra til å øke den individuelle læringen i bedriften. De ansattes positive følelser knyttet til arbeid og læring vil ut fra dette sannsynligvis føre til at de individuelt utvikler seg både som fagpersoner og som mennesker. Ut fra Freud vil dette kunne skje uten at de ansatte er bevisst på dette (ibid).

Våre resultater viser at topplers oppfatning i stor grad stemmer overens med de data vi har i forhold til de ansattes opplevelser av arbeidet, utvikling og læring i Menko. De gangene ansatte har brukt negativt ladede ord, som har med følelser å gjøre, så har dette i stor grad handlet om data fra vår evaluering av metoden Kollegaveiledning og kollegaobservasjon. Våre resultater viser at en eventuell innføring av denne metoden vil kunne bringe inn negative følelser hos noen av de ansatte. Følelser som er beskrevet i forbindelse med innføringen er for eksempel følelsen av å miste ansikt og usikkerhet i forhold til å bli observert og evaluert ved bruk av video. I forhold til video fikk vi tilbakemelding om at Menko måtte være bevisst på hvordan video ble brukt. Det har i diskusjonene rundt innføringen av metoden vært et tema om toppleder skal delta som observatør eller ikke. Det har kommet frem negative følelser hos ansatte knyttet til topplers eventuelle tilstedeværelse. De ansatte sier at de vil føle seg kontrollert dersom toppleder skal være observatør.

Illeris (2004) refererer til Argyris og Schön som skriver om individuelle forhold knyttet til motstand mot endring. Argyris og Schön (1978) hevder at psykologiske forsvarsmekanismer ofte trer i kraft i endringsprosesser og at mennesker har et sett av bruksteorier som styrer adferden deres. Bruksteoriene er ofte knyttet til at man vil tendere til å tro at noen vil vinne og noen vil tape på en endring. Ut fra denne teorien kan det være naturlig å tenke seg at ansatte i Menko, som har negative følelser knyttet til metoden Kollegaveiledning og kollegaobservasjon, tenker at de vil kunne tape på en innføring av metoden. De er kanskje redd for hva som vil skje med dem dersom de ikke mestrer å bli filmet. De er kanskje redd for hva toppleder vil gjøre dersom han ser eller hører om en situasjon de ikke mestrer. Et interessant funn i forbindelse med utprøving av metoden er imidlertid at ansattes negative følelser før utprøving av metoden tilsynelatende ble endret i mer positiv retning når man prøvde ut tiltaket. Gjennom vår deltakelse i utprøvingen så merket vi oss at enkelte som før utprøvingen var skeptisk til

bruk av video, var betraktelig mer positive i veiledningssituasjonen. En årsak til endringen kan være at de kom i en situasjon der de fikk mulighet til å mestre noe de så på som en utfordring. De kom inn i et miljø og en læringssituasjon som la til rette for mestring. Moxnes (2007) sier at jobben gjør noe med oss alt etter hvilken jobb vi har og hvilket miljø vi er i. Han henviser til psykologen Allport som utviklet begrepet *funksjonell autonomi*. I følge Moxnes (2007:139-140) sier Allport om funksjonell autonomi at det er å lære seg, ved hjelp av sedvane og gjentakelse, å bli noe man opprinnelig ikke var og kanskje ikke engang trodde man ville like å være. Moxnes eksemplifiserer dette ved å peke på den tryggheten en opparbeider seg i en undervisningssituasjon, der en forholder seg til den samme gruppen hver dag i en uke. Med hensyn til de ansatte i Menko som tydeligvis føler seg tryggere med å bli observert, enn det de på forhånd hadde trodd, så er det mulig å tenke seg at de i selve situasjonen merker at de mestrer dette. Til tross for at dette er den første veiledningssituasjonen for de ansatte så ser det ut til at de allerede merker at dette er noe de mestrer. Det kan være et poeng at selv om veiledningssituasjonen er ny så er arbeidet med kunden kjent. De er ikke nye i jobben. De har erfaring og har vært i tilsvarende kunderelasjoner tidligere. Vi mener at settingen som Menko legger til rette for i metoden er med på å legge til rette for personlig og individuell mestring.

Kaufmann og Kaufmann (1998) skriver om positive følelsers betydning for adferd i organisasjoner. De hevder at positive følelser påvirker flere områder av livet til en medarbeider. Positive følelser gir bedre aktivitetsnivå og utholdenhet i forhold til arbeidsoppgaver. Positiv emosjonell tilstand fører til større fleksibilitet i problemløsning og større evne til å finne assosiasjoner mellom ulike begreper og ideer. De viser til at det er gjort pålitelige funn i forhold til at positive følelser hos en medarbeider gjør at vedkommende lettere får kontakter og mer sosial støtte fra kolleger på jobben. Våre resultater viser at de ansatte i Menko i stor grad har slike positive følelser knyttet til sitt arbeid. I henhold til Illeris helhetsmodell for læring vil disse positive følelsene være med på å danne et godt grunnlag for det individuelle læringsforløp i Menko (Illeris, 2004). Kaufmann og Kaufmann (1998) sier at personer med positive følelser i større grad tenderer til å hjelpe andre. Et fenomen som beskrives som "feel good, do good". I denne sammenhengen er det interessant at personer med positive følelser knyttet til arbeidet i større grad vil etablere emosjonelle bånd til organisasjonen. De er villige til å

gjøre personlige forsakelser for å fremme organisasjonens interesser. Våre undersøkelser viser at de ansatte i Menko snakker om, og er opptatt av, begrepet ”Job-engagement”. Ansatte i Menko har skrevet bok og artikler om det å være engasjert, i betydning av å være bundet til jobben. De ansatte har vært opptatt av at begrepet innehar elementer av ”å være forlovet med jobben”. Kaufmann og Kaufmann nevner fire områder knyttet til ansattes interesse for den organisasjonen de er en del av. For det første vil den ansatte ha en tilbøyelighet til å beskytte organisasjonen. For det andre vil den ansatte ha en tendens til å komme med konstruktive forslag. For det tredje vil den ansatte ønske å utvikle seg selv. For det fjerde vil den ansatte tendere til å skape godvilje hos andre for den organisasjonen man jobber i. I diskusjonen om hva som fører til læring i organisasjoner så mener vi, ut fra våre data og i henhold til overnevnte teori, å kunne hevde at positive følelser hos enkeltansatte i forhold til jobb vil ha en gunstig påvirkning på det individuelle læringsforløp.

#### ***4.1.2.2 Holdninger og motivasjon knyttet til arbeid og læring***

Våre resultater viser at de ansatte i Menko opplever arbeidet sitt som svært meningsfullt. De sier at de har menneskefokus og relasjonsfokus i arbeidet sitt. De uttaler at de blir motivert av å få positive tilbakemeldinger fra kunder. De sier at de opplever å kunne hjelpe kunder til å nå sine mål og at de liker å gi kunden litt ekstra hjelp. Toppleder sier at han har et ansvar for å involvere og inkludere de ansatte i prosesser og beslutninger. Dette vil etter hans oppfatning bidra til økt motivasjon hos de ansatte. Et eksempel på dette kan ifølge toppleder være i forbindelse med utarbeidelse av nye produkter. Når et nytt produkt skal utvikles, vil det etter hans oppfatning, være viktig å la flest mulig av de ansatte bli involvert i prosessen.

Illeris (2004) sier at dersom vi opplever arbeidet som utfordrende, interessant og meningsfullt, vil vi lære mer og bedre. Han sier også at dersom vi opplever arbeidet som kjedelig og rutinepreget eller at vi føler oss stresset eller kontrollert, så vil dette kunne begrense våre læringsmuligheter. Kaufmann og Kaufmann (1998) beskriver uttrykket *jobbverdier* som personlige ønsker om hva man vil ha ut av arbeidet sitt og hvordan man skal oppføre seg på arbeidsplassen sin. De deler jobbverdier inn i to hovedkategorier, indre og ytre jobbverdier. Indre jobbverdier har med selve jobben å

gjøre mens ytre jobbverdier har med konsekvensen av arbeidet å gjøre. Eksempel på konsekvens av arbeidet kan være å tjene penger, få frynsegoder, få sosial status samt opplevelse av jobbtrygghet. I forhold til denne teorien kan vi drøfte om det er de indre eller ytre jobbverdier som står sterkest i Menko. Slik vi ser det så er arbeidet og holdningene i Menko først og fremst preget av indre jobbverdier. Vi mener å kunne se en tendens til at det ikke er konsekvensene av arbeidet som er hovedmålet for de fleste av de ansatte, men at selve jobben er en hovedkilde til inspirasjon. Vi innser at en rimelig god lønn er forutsetning for at de ansatte i Menko skal komme på jobb, men vi mener også å kunne hevde at de ansatte setter indre jobbverdier høyt. Våre data viser at de ansattes holdninger er preget av ønske om utvikling, utvikling av potensial samt det å være kreativ. Hvordan vil dette være med å påvirke grunnlaget for læring i Menko? Vi mener at det vil være gunstig at topplerer får innblikk i hver enkelt medarbeider sine kjerneverdier og verdiprioriteringer. I følge Kaufmann og Kaufmann (1998) vil ledelsen ha mulighet for mer differensierte og effektive motiveringstiltak dersom de kjenner de ansattes jobbverdier. I arbeidet med å legge til rette for individuell læring i Menko vil det være viktig at topplerer er oppmerksom på hvilke jobbverdier og holdninger de ansatte har.

På bakgrunn av de ansattes oppfatning om at arbeidet i Menko er meningsfullt og at de sier at de blir motiverte av å få positive tilbakemeldinger fra kunder, kan vi si at dette bidrar i positiv retning når det gjelder mulighetene for individuell læring. Nordhaug (2002) sier at medarbeidere antas å bli mer motiverte ved å delta i avgjørelser, problemskaping og idéskaping. Han sier også at involvering av grupper av medarbeidere vil kunne utløse kreativitet og mer effektiv oppgaveløsning i foretaket. Nordhaug hevder at virksomheten vil få en større utnyttelse av de ansattes kompetanse når de i større grad blir involvert og får mulighet til medvirkning. Denne teori støtter topplers uttalelser om at han bidrar til økt motivasjon hos de ansatte når han selv tar ansvar for å involvere og inkludere de ansatte. Det ser ut til at topplerer er bevisst på at involvering og inkludering bidrar til økt motivasjon i arbeidet. Det kan imidlertid tyde på at topplerer ikke er så bevisst på at involvering og inkludering også vil være med å bidra til økt individuell læring for de ansatte. Det er viktig å være bevisst på forskjellen mellom medvirkning og informasjon. Det hjelper etter vår oppfatning relativt lite på

motivasjonen hos ansatte dersom de kun blir informert om beslutninger og beslutningsprosesser og ikke får reell medinnflytelse i forkant.

Marnburg (2001) skriver at ”pratemøter” vekker liten interesse hos medarbeidere dersom beslutninger er fattet eller skal fattes i andre fora. Han skriver om ”bottom up” organisasjoner som begynner i bunnen av organisasjonen med å involvere og informere medarbeidere. I følge Marnburg er fordelene at de ansatte får bedre eierskap til beslutninger. Kvaliteten på beslutningene blir gjerne bedre. En ulempe kan derimot være at beslutningsprosesser vil være langsomme og tunge. I følge Marnburg ser det allikevel ut til at fordelene er større enn ulempene. Våre data indikerer at Menko er en ”bottom up” organisasjon. Vi har inntrykk av at toppleder er opptatt av involvering og medvirkning fra ansatte. Ut fra våre data og ut fra Marnburg og Nordhaug, så mener vi å kunne hevde at toppleders fokus på involvering og medvirkning i Menko vil være med på å øke de ansattes motivasjon i forhold til arbeid, utvikling og læring.

Våre resultater tyder på at ansatte i Menko har relativ lik lønn, noe som i følge toppleder er en bevisst strategi. Toppleder i Menko har også valgt å gi de ansatte fast lønn uten provisjon. Toppleder sier i intervju at denne måten å belønne på skaper mindre ”fuzz” hos de ansatte. Nordhaug (2004) skriver at det i dag er en stigende andel av høyt utdannede i arbeidslivet og det forventes på bakgrunn av dette at bedrifter må legge mer vekt på utforming av forhold som virker inn på indre belønninger. Indre belønning kan ifølge Nordhaug være individets egen følelse av å lykkes, bedre mestring av arbeidet, økning av personlig kompetanse, høyere selvtilit, selvrealisering eller fellesskap med andre.

De funn vi har gjort i Menko når det gjelder belønning for arbeid rimer godt med teorien til Nordhaug. I Menko har det frem til nå vært fokusert det på andre motivasjonsfaktorer enn lønn. Toppleder i Menko sier at han er opptatt av involvering for å skape motivasjon. Han sier at de tre avdelingene i Menko har stor grad av selvstyring og han ønsker at det skal være slik. I den perioden vi har vært i Menko har vi merket at de ansatte har vært engasjerte i de utviklingsprosesser som vi har deltatt i. Vi mener å kunne se en tendens til at toppleder har klart å skape engasjement og involvering hos



sine ansatte. Med tanke på at Illeris (2004) så tydelig signaliserer at den motivasjonsmessige biten i det i det psykodynamiske perspektivet må være på plass for at en person skal kunne få effektiv læring og utvikling, så mener vi at Menko har klart å skape noe som er verdifullt med tanke på individuell læring i bedriften.

I våre undersøkelser fremkommer det et forhold som det kan være naturlig å bringe inn her. Det blir sagt at man ønsker mindre arbeidspress. Ansatte hevder også at de bruker en del energi på å tenke på om avdelingen de jobber i, har nok kunder. De er opptatt av avdelingens eksistensberettigelse og ikke minst deres egen jobbtrygghet. Illeris (2004) skriver at det er en tendens i samfunnet til at den kollektive og pliktorienterende arbeidsmoral erstattes av en mer individualistisk, lyst- og karrierebetont orientering. Han skriver at det er en tendens til at ansatte i dag ønsker å se på arbeidet som en mulighet for selvutfoldelse. Tidligere var det slik at arbeidet i større grad ble assosiert med ytre tvang. Illeris tanker gjør at vi mener at de ansattes grublerier i forhold til egen avdelings eksistensberettigelse ikke vil være gunstige i forhold til egen individuell læring i Menko. Dersom de ansatte opplever at de må skjerpe seg slik at deres egen avdeling skal få flere fornøyde kunder, så vil det være en fare for at de ansatte i Menko vil assosiere arbeidet sitt med aspekter av tvangsfølelse. Dette vil i så fall ikke bidra til å øke den individuelle læringen. Med tanke på individuell læring og utvikling for de ansatte i Menko, vil det være viktig at toppleder trygger de ansatte som opplever utrygghet. Han bør i dette tilfellet informere de ansatte om status vedrørende kundetilgang, bedriftens økonomi og videre planer. Toppleder bør så langt det er mulig gi trygghet til de ansatte.

Et annet negativt aspekt knyttet til de ansattes motivasjon, kan i følge toppleder være at innføring av et nytt mellomledersjikt har gitt lengre avstand mellom toppleder og ansatte. Toppleder ser at denne økte avstanden kan være med på å gi utfordringer i forhold til de ansattes motivasjon for læring. I følge Nordhaug (2002) vil organisasjoner med flate strukturer kunne ha større kapasitet til innovasjon og ansatte vil måtte ta et større ansvar og dermed oppleve behov og ønske om å lære mer. Vi ser at et nytt mellomledersjikt i Menko kan være en utfordring i forhold til de ansattes motivasjon for læring. Vi tenker at dette i stor grad blir en utfordring for mellomlederne. Hvordan skal

mellomlederne i Menko motivere medarbeiderne i Menko? I følge Marnburg (2001) bør formelle ledere i selvutviklende organisasjoner primært realisere beslutninger som er blitt fattet i demokratisk inspirerte beslutningsfora. Marnburg skriver at ledernes viktigste oppgave ikke er å definere andres gjøremål. Den viktigste oppgaven er imidlertid å legge til rette for størst mulig individuell og kollektiv utfoldelse. Vi mener at Menko har mulighet for å sikre en god motivasjon hos sine medarbeidere til tross for at det er blitt lengre avstand mellom toppleder og medarbeidere. Nøkkelen til dette kan være at mellomlederne i Menko viser vilje til å legge til rette for at ansatte kan gjøre jobben sin på best mulig måte. I tillegg til at de i mindre grad er opptatt av å definere hvilke arbeidsoppgaver medarbeiderne skal utføre.

Når det gjelder grunnlag for motivasjon i arbeidet, mener vi å kunne si ut våre funn i Menko at det per i dag er relativt gode forhold. Ut fra de beskrivelser de ansatte gir av arbeidet og hvordan de tenker om arbeidet, kan det se ut til at de ansattes indre motivasjon er bra. De negative forholdene som blir beskrevet handler om til dels stort arbeidspress og en usikkerhet i forhold til om egen avdeling har nok produksjon. Dette med tanke på egen eksistensberettigelse. De negative forholdene som er fremkommet kan toppleder i Menko ta tak i ved for eksempel å gå i dialog med hver enkelt ansatt i forhold til arbeidsmengde og arbeidspress. Utfordringen for toppleder vil her kunne være å forsøke å endre fokus fra arbeidspress til mestring og prioritering. Dersom Menko klarer å holde fokus på de forhold som bidrar til å virke gunstig inn på indre motivasjon så vil dette igjen ha en gunstig påvirkning på individuelle læringsforløp i Menko. Nordhaug (2004) sier at ytre belønning fortsatt vil ha innflytelse. Han sier at dersom de ansatte ikke blir tilstrekkelig verdsatt hva angår inntekt og status, vil incitamentet til å utnytte kunnskaper og ferdigheter synke. Vi mener at det må ligge et visst lønnsnivå i bunnen for at man kan begynne å snakke om indre motivasjonsfaktorer. Vi har vi våre data ikke etterspurt lønnsnivået i Menko. Vi vil i kapittel 4.3 drøfte belønningssystemers innvirning på læring sett i et kulturelt perspektiv.

#### **4.1.3 Tilegnelse i forhold til kognisjon og psykodynamikk**

I Illeris helhetsmodell (Illeris, 2004) vises den individuelle tilegnelsesprosess som en dobbeltpil som går mellom begrepet kognisjon og begrepet psykodynamikk. Illeris sier

at på det individuelle plan har læringen et innhold som kan ha karakter av viten, ferdigheter og forståelser. Dette er den kognitive siden, til venstre i Illeris modell. Samtidig sier Illeris at den individuelle læringen er preget av hvordan individet forholder seg til det som foregår følelsesmessig og holdningsmessig i hjernen. Den individuelle læringen vil også være preget av individets eventuelle forsvarsmekanismer eller motstand mot læring. Dette er den psykodynamiske siden, til høyre i Illeris modell.

Grunnen til at pilen har spiss mot begge sidene og begge begrep er ifølge Illeris (2004), at det kognitive elementet og det psykodynamiske elementet har gjensidig påvirkning i forhold til hverandre i en læringssituasjon. Vi skal i dette kapitlet forsøke å vise konkrete sammenhenger i tilegnelsesprosessen ut fra våre funn i Menko. Kognisjon og psykodynamikk har i følge Illeris en nært samspill, men i gitte situasjoner vil det ene elementet kunne være mer dominerende enn det andre. Illeris viser eksempelvis hvordan lysten til å lære styrer utbyttet av læringen. I kapittel 4.1.1 drøfter vi funn i Menko som viser at det kognitive grunnlaget for læring er bra. Vi har i kapittel 4.1.2 kommet frem til at det er både positive og negative forhold som påvirker det psykodynamiske grunnlaget for læring hos de ansatte i Menko. Våre funn viser imidlertid at det er hovedvekt på de positive forhold når det gjelder det psykodynamiske grunnlaget for læring.

Illeris helhetsmodell for læring sier at kognisjon og psykodynamikk påvirker hverandre gjensidig (Illeris, 2004). Våre resultater viser at både ansatte og toppleder i Menko har et ønske om at de ansatte skal utvikle sin kompetanse og de ansatte vet noe om hva de vil utvikle. Med tanke på Illeris modell vil dette kunne føre til en positiv påvirkning av de ansattes følelser, motivasjon og holdning til læring. Våre funn viser at den største motivasjonsfaktor for de ansatte i Menko er arbeidets innhold og den positive opplevelse de får ved å hjelpe kundene. Dette indikerer at utvikling av den individuelle faglige kompetansen vil kunne gi den ansatte større selvtillit og trygghet i utførelsen av arbeidet mot kunden. Dette vil igjen kunne føre til positive tilbakemeldinger fra kunden som gir ytterligere økt motivasjon for den ansatte. Under utprøving av metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning sa flere ansatte at de fikk konkrete faglige tilbakemeldinger som gjorde de dyktigere og dermed tryggere i rollen som konsulent

overfor kunden. Dette funnet viser direkte hvordan kognisjon påvirker psykodynamikk i den individuelle tilegnelsesprosessen. I følge Illeris kan vi gå ut i fra at de ansattes lyst og motivasjon for læring kan bli forsterket ved at de ansatte blir bevisst på at de ønsker økt kompetanse. Noe som igjen vil kunne føre til at de blir mer bevisst på hva de ønsker å lære. Et godt kognitivt grunnlag for læring vil dermed kunne gi et enda bedre psykodynamisk grunnlag for læring.

Når det gjelder det psykodynamiske aspektet skriver vi i kapittel 4.1.2.1 at det er mange positive følelser hos de ansatte i Menko i forhold til utvikling og læring. Disse positive følelsene vil kunne få ringvirkninger i organisasjonen. Frihet, glede, ekthet, optimisme, spenning, innlevelse og trygghet er ord som de ansatte bruker når de skal beskrive hvordan de opplever å arbeide i Menko. Hvordan vil disse positive følelsene kunne påvirke innholdet i det de ansatte ønsker å lære, det vil si det kognitive grunnlaget for læring i Menko? I følge Illeris vil positive følelser i arbeidet kunne påvirke innholdet i det de ansatte ønsker å lære og å utvikle. Ut fra våre resultater er det slik vi ser det sannsynlig at de ansatte i Menko tør heve målsettingen for sin kompetanseutvikling når de har positive følelser til arbeidet. Det er også mulig at de ansatte tør forsøke seg på mer utfordrende elementer når de opplever for eksempel glede, ekthet, optimisme og trygghet. En ansatt som i utgangspunktet er noe skeptisk til å bli filmet i en arbeidssituasjon, vil i større grad få lyst til å mestre dette, hvis vedkommende har positive følelsene knyttet til arbeidet generelt. På denne måten kan vi si at et godt psykodynamisk element i forhold til læring, gir en positiv påvirkning på det kognitive elementet i læringen.

De funn vi har gjort når det gjelder forhold som kan ha negativ påvirkning på det psykodynamiske grunnlaget for læring i Menko vil, etter Illeris modell, også kunne ha ugunstige påvirkninger på den kognitive dimensjonen. Våre funn viser at enkelte ansatte bekymrer seg for manglende kundeoppdrag eller at de ikke får solgt nok kurs. For enkelte ansatte vil det å bruke mye tid og krefter på bekymring for jobben, kunne overskygge den motivasjonen de i utgangspunktet har for å lære og å utvikle seg. Våre data viser at denne bekymringen kommer tydeligst til uttrykk for ansatte i avdeling UIA, der de selv må ut å selge sin egen kompetanse. Våre funn indikerer at økt salg gir

tydelig utslag på positive holdninger og motivasjon for arbeid, utvikling og læring i Menko. De ansatte som opplever motgang i salget, har tendenser til å ha mer negative holdninger i forhold til det å være ansatt i Menko. Våre data tyder på at slike negative opplevelser knyttet til grad av suksess i arbeidet, også medfører negative holdninger til mulighet for personlig faglig utvikling. Den ansatt er i en slik situasjon utenfor flytsonen (Schau Andreassen og Wadel, 1989).

Våre resultater viser at flere ansatte opplever å ha en stressende arbeidsdag. De antyder at de ikke får nok tid til læring og utvikling. Opplever ansatte stress og belastninger i arbeidet over lengre tid, vil det være en fare for at de legger lista lavere i forhold til egen utvikling. De kommer ut av flytsonen (Schou Andreassen og Wadel, 1989) og opplever ikke overskudd til å se de muligheter som finnes. Her vil et negativt psykodynamisk element for læring, gi en negativ påvirkning på et kognitivt element i forhold til læring (Illeris, 2004). Dette viser tydelig hvor viktig det er å ha et positivt psykodynamisk læringsgrunnlag i en hver tilegnelsesprosess for individuell læring. Som vi her har forsøkt å belyse, vil de kognitive forhold og de psykodynamiske forhold i forbindelse med læring i Menko påvirke hverandre. Illeris beskriver forholdet mellom de to elementene som *dialektisk*, det vil si at de gjensidig påvirker hverandre (ibid). Toppleder i Menko bør ha både den kognitive og den psykodynamiske dimensjonen med seg ved tilrettelegging av et godt individuelt læringsforløp for de ansatte i Menko. Dette vil vi komme nærmere inn på i senere drøftelser i oppgaven.

Illeris (2004) skriver at det sentrale omdreiningspunktet for læring er der hvor arbeidslivets eller praksisfellesskapets impulser omsettes i den individuelle tilegnelsesprosess. I Illeris helhetsmodell ligger denne omsetningen av impulser i overgangen mellom den loddrette dobbelpil, som markerer samspillsprosessen, og den vannrette dobbelpil, som markerer tilegnelsesprosessen. I dette omdreiningspunktet sier Illeris at begrepet *identitet* blir dannet. I følge Illeris sier Anderson at når vi snakker om læring i arbeidslivet så kan vi bruke begrepet arbeidsidentitet. Dette begrepet drøfter vi i kapittel 4.5.

## ***4.2 Det teknisk, organisatoriske læringsmiljø***

Som vi tidligere har vist i kapittel tre benytter Illeris (2004) seg av seks kategorier for å kartlegge det teknisk, organisatoriske læringsmiljø på en arbeidsplass. Disse er arbeidsdelingen, arbeidets innhold, arbeidets disposisjonsmuligheter, mulighet for å anvende kvalifikasjon, mulighet for sosial interaksjon og belastninger i arbeidet. Vi vil i presentasjon og analyse av våre funn og resultater innenfor det teknisk, organisatoriske læringsmiljø i Menko kategorisere våre funn innenfor disse faktorene. På den måten vil vi kunne gi en best mulig oversikt over læringsmiljøet i virksomheten og se dette opp mot Illeris helhetsmodell. Vi vil under hver kategori også drøfte funnene opp mot tilleggsteorier.

Disse seks dimensjonene i arbeidet beskriver den ene siden av læringsmiljøet, det teknisk, organisatoriske læringsmiljø. Den andre siden er det sosiale læringsmiljø som vi skal gå nærmere inn på i kapittel 4.3.

### **4.2.1 Arbeidsdelingen**

Menko har virksomheter i Kristiansand og i Lyngdal. Produksjonen er fordelt på to avdelinger i Kristiansand og en avdeling i Lyngdal. Skille mellom avdelingene UMA og UIA i Kristiansand er i utgangspunktet ulike kundegrupper og av den grunn også ulike produksjonsformer og tjenester. I løpet av 2008 innførte toppleder i Menko et mellomledernivå, det vil si en avdelingsleder for hver av avdelingene. Tidligere har det vært en leder i UMA, mens toppleder selv har vært leder for UIA. Datainnsamlingen vår viser at det ikke finnes rene lederstillinger i Menko. Alle ledere inkludert toppleder er også konsulent og rådgiver. Illeris (2004) sier at arbeidsdelingen er et overordnet begrep for å analysere organisasjonsformen i en virksomhet. Den vertikale arbeidsdelingen beskriver forholdet mellom ansatt og toppleder. Det vil si forholdet mellom den planlagte, besluttende, koordinerende, kontrollerende og den utførende arbeidsfunksjonen. Tendensen her er i følge Illeris at topplederkompetanse som gjelder tilrettelegging av det daglige arbeid flyttes ut, mens de strategiske beslutninger flyttes lengre vekk fra den enkelte arbeidsplass.

I et lite konsulentfirma som Menko var det naturlig i oppstarten å ikke ha flere ledere enn toppleder. I tillegg til å være toppleder innehar han også en vesentlig eierandel i Menko. Alle er klar over hvem som er toppleder og hvem som planlegger og beslutter. Uttrykk som "han er opptatt av å være toppleder" viser at de ansatte også er bevisst den rolle toppleder innehar som den som planlegger, beslutter, koordinerer og kontrollerer. Ved innføring av et nytt mellomledersjikt har toppleder splittet opp sitt kontrollspenn (Levin og Klev, 2002). Et *kontrollspenn* betegner det antall ansatte en leder har direkte under seg eller kontrollerer. Tanken bak er å skille mellom utførelse av arbeidet på den en siden og kunnskap, ansvar, og styring på den andre siden. Det ligger i følge Levin og Klev, ingen innebygd begrunnelse for endring i en slik struktur. I et lite og tett konsulentmiljø vil det være naturlig at den vertikale arbeidsdelingen mellom toppleder og ansatt ikke er så tydelig når det gjelder produksjonsoppgavene, det vil si de som utfører arbeidsfunksjonen. Toppleder og etter hvert også mellomlederne bruker stor del av tida til å være konsulenter ut mot kundene. Ved innføring av et mellomledernivå i alle avdelingene kan vi si at toppleder agerer i henhold til den tendens Illeris (2004) beskriver, at tilrettelegging av det daglige arbeid flyttes ut. Avdelingslederne får en rolle der de tilrettelegger og fordeler arbeidsoppgavene mellom de ansatte i avdelingen, der de selv også er en del av den utførende ressursen. Denne delen av lederrollen flyttes fra toppleder og ut til avdelingene og mellomleder. På den måten kan de ansatte i relasjon til mellomleder være med å påvirke hvordan de daglige arbeidsoppgavene skal utføres og tilrettelegges. De vil også sammen med mellomleder danne det Illeris kaller *instruksjons - og sidemannsopplæring*. Læringen vil foregå til dels som instruksjon fra toppleder og til dels som sidemannsopplæring av hverandre.

Innføring av et mellomledernivå har, som våre data viser også ført til at de ansatte opplever at det er blitt større avstand til toppleder. Dette er funn som har kommet fram både under samtaler med de ansatte og intervju med toppleder. Vi kan si at de opplever den tendensen i arbeidsdelingen som Illeris (2004) beskriver som at strategiske beslutninger flyttes lengre vekk fra den enkelte arbeidsplass. Toppleder overlater mer av ledelsen av arbeidet og arbeidsoppgavene til avdelingslederne, men er i intervjuet klar på at de strategiske beslutningene tas av han selv. I samtaler med de ansatte har vi fått uttalelser som "Ledelsen er fremtidsrettet og resultatorientert, og er interessert i å skape en bra organisasjon. Men hva er en bra organisasjon? Det kan vi ha ulike oppfatninger

om". Senge (1999) sier at lærende organisasjoner i stor grad vil bli lokale organisasjoner der makt og myndighet flyttes nedover i organisasjonen. Organisasjonen blir desentralisert der en oppretter enheter med lokal beslutning og utviklingsansvar. Desentralisering er i følge Senge å slippe løs menneskenes engasjement og gi dem frihet til å handle, til å prøve ut sine egne ideer og være ansvarlig for å skape resultater.

Vi kan se et dilemma her mellom det som Senge (1999) betegner som desentralisering i organisasjoner og tendensen som Illeris (2004) beskriver. I følge Illeris er tendensen at en desentraliserer den delen av lederrollen som går på tilrettelegging av de daglige arbeidsoppgavene, men at det strategiske topplederarbeidet beholdes sentralt hos toppledelsen. Senge sier at det er et problem for mange ledere å gi fra seg makt og myndighet nedover i organisasjonen og at det kan være utfordringer i å få kontrollen til å virke i et desentralisert system. Disse utfordringene kan hindre toppleder i å oppdage sin nye rolle i en desentralisert organisasjon, nemlig ansvaret for å fremme organisasjonens evne til å lære. Tradisjonelle organisasjoner krever ledelsessystemer som kontrollerer folks adferd, mens en lærende organisasjon investerer i å forbedre kvaliteten på tenkningen, evnen til refleksjon og til gruppelæring. I tillegg vil en lærende organisasjon utvikle felles visjoner og felles forståelse av komplekse forretningsproblemer (ibid). Vi vil drøfte dette nærmere i forhold til våre funn i Menko i kapitlene 4.5 arbeidsidentitet og 4.6 arbeidspraksis.

Når det gjelder den horisontale arbeidsdelingen i Menko viser våre resultater at ledelsen mener arbeidsdelingen mellom ansatte på samme nivå er bevisst i forhold til den enkeltes kompetanse og personlighet. Noen er for eksempel dyktige til å skrive rapporter, mens andre er bedre i møter med kunden. Denne arbeidsdelingen gjelder for alle nivåer inkludert ledere. Toppleder hevder at denne form for arbeidsdeling minimerer svakheter og maksimerer styrker til den enkelte. I følge Illeris (2004) dreier den horisontale arbeidsdelingen seg om at det enkelte ledd i produksjonskjeden er atskilt eller integrert. Oppsplitting av arbeidsprosesser har vært den dominerende trend det siste århundre. Dette gir lite læringsmuligheter siden den enkelte arbeider ikke ser og opplever konsekvensen av arbeidet sitt. Illeris henviser til klassikerne Weber og Durkheim som hevder at arbeidsdeling og spesialisering undergraver kraften i det



sosiale samspill og den enkeltes opplevelse av mening i arbeidet. Den horisontale arbeidsdelingen i Menko er ikke en oppsplitting av arbeidsprosesser i tradisjonell forstand. Arbeidsdelingen i Menko er slik vi ser det mer et resultat av å sette rett person på rett plass. I følge toppleder er arbeidsdelingen foretatt i forhold til kompetanse og interesse. De ansatte vil få mulighet til å utvikle en spisskompetanse på et bestemt fagfelt, men muligheten til å utvide arbeidsfeltet og læring på andre områder vil bli mer begrenset.

Våre data viser også at de ansatte ønsker et større samarbeid og til en viss grad også jobbrotasjon mellom avdelingene UMA og UIA. Flere ansatte har uttalt at en omorganisering til en felles avdeling hadde gjort dette mer mulig. Data viser at toppleder er svært opptatt av organisatorisk læring i Menko. Han sier at rotasjon gir internt utbytte og ønsker å få til mer av dette. Illeris (2004) sier at det er større muligheter for radikale læringssprang i organisasjoner som har et sterkt integrert samarbeid og utveksling av kunnskap. Ut fra et læringsperspektiv vil det være positivt å stimulere til økt samarbeid både mellom avdelingene og blant de ansatte innenfor hver avdeling. Wenger (2002) sier at den beste læring skjer i praksisfellesskapet, det vil si at en lærer best ved å delta i gruppens arbeid. Personer møtes på grunn av et eget engasjement og da er det ikke behov for større organisatoriske ressurser for å oppmuntre dem. I følge Wenger er organisasjonens evne til å lære avhengig av om en gir rom for at praksisfellesskapene dannes og utvikles. Et lærende individ er nødvendig men ikke en tilstrekkelig forutsetning for en lærende organisasjon. Læring på individnivå skaper ikke nødvendigvis endring i organisasjonen (Levin og Klev, 2002). Dette vil vi analysere nærmere når vi skal drøfte våre funn opp mot arbeidsidentitet og arbeidspraksis i kapittel 4.5 og 4.6.

Ved siden av den formelle arbeidsdelingen i en organisasjon finnes arbeidsdelinger mellom menn og kvinner, gammel og ung, innfødte og innvandrere, forskjellige faggrupper og andre sosiokulturelle former for arbeidsdeling. I forhold til disse kan læring skapes når arbeidsdelingen brytes opp (Illeris, 2004). Våre data fra Menko tilsier ikke noen stor grad av slike sosiokulturelle arbeidsdelinger. I dag er det kun menn som er mellomledere. Ut fra våre data velger vi å tolke dette som en mer tilfeldighet enn en bevisst ansettelsespolitikk av toppleder. Toppleder har imidlertid bemerket at de kvinnelige ansatte har kommentert at det kun er mannlige mellomledere og at dette har

skapt en viss støy i organisasjonen. Det er viktig å være seg bevisst dette. Motsetninger og brudd på sosiokulturell arbeidsdeling kan i følge Illeris (2004) skape læring i en organisasjon, mens det i andre tilfeller kan skape leirtekning og styrke et fiendebilde og andre sosialpsykologiske forsvarsmekanismer. Det er derfor viktig å være klar over dette ved nyansettelser og omorganiseringer. Vi vil i kapittel 4.3 drøfte dette nærmere i forhold til det sosiale læringsmiljøet.

#### **4.2.2 Arbeidets innhold**

Våre data viser at ansatte i Menko er genuint opptatt av arbeidets innhold og ønsker å gi kunden og kundens brukere et så godt resultat som mulig. Toppleder sier at det er arbeidets innhold og at arbeidet blir oppfattet som meningsfylt som gjør at de ansatte jobber i Menko. Det er av betydning for de ansatte at de er med på å utvikle mennesker. ”Vi får folk til topps” er Menkos visjon og den sier også noe om hvilket innhold arbeidet i Menko har. I følge Illeris (2004) er oppfattelsen av arbeidets innhold av stor betydning for læringsmulighetene og den mening arbeidet har for den ansatte. Arbeidets mening avhenger av arbeidets betydning i samfunnet. I tillegg har arbeidet en bestemt mening for den ansatte sett i forhold til vedkommendes individuelle livsforløp og erfaringsdannelse, som kan sammenfattes i begrepet læringsforløp (ibid). Dette aspektet har vi drøftet nærmere i kapittel 4.1 om det individuelle læringsforløp. Arbeidets innhold henger også i følge Illeris sammen med den samfunnsmessige nytte det har. Det gjelder både posisjon, status og arbeidets betydning for andre. De ansatte som arbeider i Menko opplever stor samfunnsmessig betydning i sitt arbeid. Kan de bidra til å hjelpe mennesker ut i nytt arbeid etter for eksempel sykdom eller arbeidsledighet, sier de selv at det gir dem en stor tilfredsstillelse. I våre samtaler og intervjuer med de ansatte var det slike episoder som ble trukket fram når de skulle fortelle om noe de var stolte av og hadde lyktes med i sitt arbeid. I følge Illeris er et slikt engasjement en viktig drivkraft i arbeidets læreprosesser.

Våre data viser at både toppleder og ansatte i Menko mener at den største motivasjonsfaktor for å arbeide i Menko er arbeidets innhold. Toppleder sier at det skaper involvering og eierskap til arbeidet når de ansatte gis mulighet til å utvikle kundekurs og andre produkter mot kundene og kundens brukere. I følge toppleder vil

det være en avveining mellom involvering i produktutvikling på den ene siden og inntjening på den andre siden. Skal de ansatte bruke tid på produktutvikling i stedet for å skape inntekter direkte ved å holde kurs og være kundekonsulenter? Illeris (2004) peker på at motsetningene i arbeidets innhold som for eksempel at en skal leve opp til normer både for kvalitet og kvantitet kan være en viktig drivkraft for læring. Det er både en individuell og en kollektiv læreprosess å kunne håndtere motsetningsfylte krav til arbeidet. Våre data viser at de ansatte i Menko opplever flere slike motsetningsfylte krav i arbeidet. De veileder og hjelper kunder og brukere til utvikling og mestring og sier at de burde ha mer tid til den enkelte bruker og kunde. Dette står i motsetning til kravet om å få flere brukere gjennom kurs og å få solgt inn tjenester til flere kunder. Vi får ikke inntrykk av at de ansatte i Menko ser på de motsetningsfylte kravene som en mulig læreprosess. Våre data viser en tendens til at motsetningsfylte krav og en hektisk hverdag blir av de ansatte sett på som en hindring for læring og kompetanseutvikling. At det å kunne håndtere motsetningsfylte krav i arbeidet kan sees på som en egen læreprosess og en mulighet for læring, er slik vi oppfatter det, nye tanker for de fleste ansatte i Menko.

Som vi har nevnt i teorikapitlet mener Illeris (2004) at denne måten å se læringsmuligheter på, er en motsetning i forhold til å se på arbeidslæring som en harmonisk og konfliktløs tilpasning av medarbeiderens kompetanse til nye krav og utfordringer. Wenger (2002) sin teori om praksisfelleskaper representerer sistnevnte læringsteori. De ansatte vil i følge denne teorien uten videre overta de normer og handlingsmønstre og forståelser som finnes i arbeidsplassens fellesskap fra før av. I et hektisk konsulentmiljø med mange motsetningsfylte krav til den enkelte ansatte, vil det slik vi ser det være positivt å se på kravene som en mulighet til læring i stedet for å se på det som støy og hindringer i læreprosessen.

Menko har i 2008 innført et kunderapporteringssystem, CRM- system, for å kunne håndtere sine kunderelasjoner. Det skal gjøre det enklere for de ansatte å holde oversikt over hva man gjør og har gjort i forhold til den enkelte kunde. Toppleder mener at dette av enkelte også oppfattes som et kontrollsystem. Nordhaug (2002) snakker om relasjonskompetanse som han beskriver som mestring av relasjoner til kunder, brukere med behov og preferanser og andre eksterne aktører. Det er ikke nok for bedrifter å ha

en solid ressursbase med mindre basen er omsatt til solide relasjoner mellom ansatte, bedriften, kundene og de eksterne aktørene. Mye av organisasjonens kompetanse ligger i disse relasjonene og ikke bare hos enkeltindividet (ibid). Illeris (2004) beskrivelse av mulighetene for læring i håndtering av motsetningsfylte krav, kan sees i sammenheng med relasjonskompetansen. De ansatte i Menko har en læringsmulighet i relasjonsbyggingen til kundene og til å etterleve kundens krav og behov til enhver tid. Innføring av et kunderapporteringssystem kan dermed sees på så et system for å fremme relasjonskompetanse og dermed læring i stedet for å se på det som er system for kontroll av den ansattes arbeid mot kunden. Kontrollaspektet ved systemet vil vi drøfte i kapittel 4.2.4 om arbeidets mulighet for å anvende kvalifikasjon.

Når det gjelder utviklingen av arbeidets innhold, viser våre data at de ansatte ønsker å utvikle flere konsepter og produkter både for eksisterende kunder, men også for å nå nye kunder og markeder. Toppleder deler denne oppfatningen og hevder at når de ansatte blir involvert i forhold til produktutvikling blir produktet bedre, fordi de ansatte får et eierforhold til det. Som vi tidligere har nevnt viser våre data at toppleder ser på involvering og inkludering i arbeidets innhold som et viktig incentiv for motivasjon. I kapittel 4.1 analyserer og drøfter vi de ulike motivasjonsfaktorene som våre data viser, opp mot Illeris helhetsmodell for læring.

Våre data viser imidlertid at toppleder opplever seg selv som den største igangsetter og pådriver for nyutvikling i Menko. Han ser at dette kan hemme de ansattes mulighet for involvering i utviklingsprosessene. Toppleder vil imidlertid gjerne ha konstruktive innspill og ideer som han kan godkjenne eller eventuelt forkaste. Slik situasjonen oppleves for toppleder i dag er det han som er pådriver i produktutviklingen. Han styrer mye i startfasen slik at de ansatte blir avventende og kun kommer med løse ideer. En fare med dette mener toppleder kan være at Menko ikke utvikler så gode produkter som de kunne ha gjort ved en større involvering fra de ansatte. Toppleder mener at involvering i utviklingsfasen vil kunne gi et større eierskap til og kunnskap om produktet. I neste fase mener han at det vil føre til økt salg. Illeris (2004) hevder at arbeidet har en bestemt mening for den ansatte sett i forhold til vedkommendes individuelle livsforløp og erfaringsdannelse. Ut fra dette kan vi si at det å delta i

produktutvikling gir de ansatte en bestemt erfaring og læring, som vil være svært nyttig å ta med seg i det videre arbeidet med å selge produktet. I tillegg er utviklingsarbeid læringsskapende i seg selv (ibid).

#### **4.2.3 Arbeidets disposisjonsmuligheter**

Når det gjelder arbeidets disposisjonsmuligheter i Menko viser våre data at de ansatte mener at de har en stor grad av frihet og handlingsrom. De ansatte i Menko opplever liten kontroll av eget arbeid og opplever at de har en selvstendig arbeidssituasjon. Illeris (2004) sier at graden av frihet eller autonomi avhenger av både ledelsesform og organisasjonsstruktur. I en liten innovativ virksomhet med tett kundekontakt vil medarbeiderne ofte ha en større disposisjonsmulighet enn de mer tradisjonelle industribedriftene. Slik vi oppfatter det, stemmer denne beskrivelsen godt med forholdene i Menko. I følge Illeris modell vil en stor disposisjonsmulighet gi større læringsmuligheter for de ansatte. Læringsmulighetene ligger i at de har større valgmuligheter til selv å bestemme arbeidsmetode, når de vil utføre arbeidsoppgavene og hvilke oppgaver de skal prioritere. De vil dermed føle et mer personlig ansvar for resultatene av de valg de gjør (ibid). Marnburg (2001) nevner i denne forbindelse den selvutviklede virksomhet og lokal autonomi. Dette har vi beskrevet i teorikapitlet.

Våre data viser at både ansatte og toppleder i Menko mener at avdelingene er selvstyrte og at toppleder har overlatt ledelsen i avdelingene til de nye mellomlederne. Hver avdeling gjennomfører ukentlige møter der de koordinerer arbeidsoppgavene mellom de ansatte i avdelingen. Toppleder mener at de ansattes involvering i arbeidet er en suksessfaktor, men at ulempen med friheten er at en ikke har kontroll på produktiviteten til hver enkelt. Rapportering og oppfølging på inntjeningen foretas per avdeling og ikke per ansatt. I forhold til Illeris (2004) vil disse selvstyrte avdelingene skape muligheter for læring. Marnburg (2001) trekker frem et ankepunkt mot utvikling av for stor grad av lokal autonomi i en organisasjon ved at det svekker den sentrale styringen. Han sammenligner det med en enveiskjøring. Er autonomien først etablert er det vanskelig å trekke den tilbake igjen ved at toppleder forsøker å gripe inn for å endre lokal praksis. Dersom den lokale enheten ikke kan vise til gode læringsegenskaper og gode resultater, kan situasjonen bli ganske låst og sentral ledelse kan reagere med å omorganisere, selge

ut deler av virksomheten eller å avvikle deler av virksomheten (ibid). I følge Senge (1999) er opplevelsen å ha kontroll det viktigste for de fleste ledere, men troen på at noen kan sitte på toppen og ha kontroll er basert på en illusjon. Toppleder må virkelig ønske å desentralisere organisasjonen og slippe noe av kontrollen. Han må ha tro på at læringskvalitet, tilpasningsevne, begeistring, entusiasme og menneskelig vekst er verd risikoen. De ansatte må virkelig ønske det ansvaret og den frihet som er forbundet med større lokal uavhengighet. I følge Senge må et slikt ønske være en del av menneskets personlige visjoner. Ser vi dette i et læringsperspektiv vil større frihet og autonomi fremme læringsmulighetene for den ansatte. Samtidig medfører større frihet at den ansatte og den lokale avdelingen, får et større ansvar for å kunne vise til resultater. De må med andre ord kunne håndtere motsetningsfylte krav (Illeris, 2004) som igjen skaper muligheter for mer læring. En organisasjon med stor disposisjonsmulighet i forhold til arbeid vil ha andre krav til lederrollen. Lederskap handler om å være kunnskapsarbeidernes tillit verdig, og om å påvirke og la seg påvirke som sjef (Ekman, 2004:22). Å utøve lederskap i en kunnskapsbedrift må bygge på tillit, forståelse og å påvirke de ansattes arbeide via samtale (ibid).

I kapittel 3.2.8 har vi beskrevet hvordan Menko har prøvd ut metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning. Våre data viser at de ansatte er splittet i hvordan de opplever at denne metoden påvirker arbeidets disposisjonsmuligheter. Enkelte ansatte ser på metoden mer som en metode for kontroll enn en metode for å utvikle læring. Toppleder derimot ser på metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon som en læringsarena mer enn en metode for kontroll. I vår tidligere rapport (Havåg m.fl, 2008) har vi konkludert med at metoden kan være både en læringsarena og en metode for kontroll av arbeidet. En av suksessfaktorene for at metoden skulle oppfattes som en læringsarena er at den gjennomføres mellom kollega uten at toppleder er tilstede i observasjonen og evalueringen. Dette er også i overensstemmelse med Lauvås m.fl.(2004) sin anbefaling av kollegaveiledning. Illeris (2004) beskriver læring gjennom veiledning som *partnerveiledning*. Han viser til eksempler der etablerte ansatte veileder en nyansatt, slik at denne går fra å være en ny og perifert plassert deltaker i et praksisfellesskap til å blir en fullt ut deltaker i praksisfellesskapet (Wenger, 2002). Illeris (2004) viser også til *supervisjon* som veiledningsmetode som han mener har en høyere grad av overvåking og kontroll. Når

det gjelder veiledning mellom kollega på samme nivå, mener også Illeris at vi får den beste læringsmuligheten ved at de ansatte kan velge hvem som skal være veileder.

#### **4.2.4 Mulighet for å anvende kvalifikasjon**

Våre resultater viser at de ansatte i Menko er bevisst sine egne kvalifikasjoner og er opptatt å få bruke disse i arbeidet. Inntrykket vårt er at de ansatte som opplever å få anvendt sin kvalifikasjon er mer tilfredse med arbeidet, enn de ansatte som mener de ikke får utnyttet hele sitt potensial. Toppleder uttaler at det er store muligheter for å anvende kvalifikasjon i Menko og at de ansatte er ansatt på grunn av sine spesifikke kvalifikasjoner og kompetanse. Som eksempel nevner han et nytt produkt de har utviklet, *Livstilsprogram*. Dette er bygd opp rundt spesifikke kvalifikasjoner til enkeltansatte i Menko. Illeris (2004) sier at muligheten for å anvende kvalifikasjon i arbeidet avhenger av virksomhetens produksjonsteknologi, produkter og arbeidsdeling. Det er større mulighet for å anvende kvalifikasjoner i høytutdannende og faglærte jobber og dette innebærer som regel også arbeid med store disposisjonsmuligheter. Det vil som regel bety at høytutdannet og faglærte personer har større selvstendighet i arbeidet enn de ufaglærte.

De ansatte i Menko har alle utdannelser på universitets og høyskolenivå. De opplever som vi har nevnt i kapittel 4.2.3 frihet og selvstendighet i arbeidet sitt og vil da kunne ha store muligheter for å kunne anvende sine kvalifikasjoner i arbeidet. Som vi tidligere har nevnt har de fleste ansatte i Menko en eller annen form for profesjonsutdanning. Slik vi ser det benytter de seg av sin profesjonsutdanning i den jobben de i dag har som konsulent. Menko tilbyr til dels tjenester og produkter som er utviklet på grunnlag av at de ansatte innehar en bestemt kvalifikasjon. Friheten til å videreutvikle produktene i forbindelse med egne og andre kollegaers kvalifikasjoner gir muligheter for læring. Nordhaug (2002) kaller medarbeidere med en bestemt spisskompetanse, *kompetansegull*. Dette er ansatte som har spesielle kvalifikasjoner som er den mest verdifulle og kritiske for virksomheten. Utfordringen for en leder er å styre en organisasjon og lede ansatte slik at de har frihet til å skape noe nytt og til å utvikle seg videre, *frihetsledelse*. Verktøy og veldefinerte bokser avløses av lekende improvisasjon og åpne tolkninger (ibid).

Illeris (2004) beskriver at innføring av informasjonsteknologi gir ledelsen mulighet for å kontrollere kunnskapsarbeideren detaljert og dermed begrense disposisjonsmulighetene. Det er to motsatte tendenser som gjør seg gjeldende når det gjelder kvalifikasjonsanvendelsen. På den ene siden vokser kvalifikasjonskravene og en har behov for kunnskapsarbeideren, på den andre siden er det en tendens til å rasjonalisere det teknisk administrative arbeidet ved å fastlegge mer detaljerte krav til den ansatte. Dette er to tendenser som trekker i hver sin retning i forhold til læringsmulighetene (ibid). Menko har som nevnt ovenfor innført et kunderapporteringssystem, for å kunne håndtere sine kunderelasjoner. Våre data viser at toppleder mener at enkelte ansatte kan oppfatte dette som et kontrollsystem. Vi har tidligere drøftet at dette systemet gir mulighet for læring og bygging av relasjonskompetanse mot kundene. Uten at vi har satt oss inn i det systemet Menko bruker, vet vi generelt at et kunderapporteringssystem vil kunne gi ledelsen detaljert informasjon om forholdet mellom den enkelte konsulent og kunden, og dermed få en kontroll over det arbeidet konsulent utfører og det resultat som blir skapt. Behovet ledelsen danner seg for å ha denne kontrollen, kan i følge Illeris føre til detaljerende krav til den ansatte som vil være hemmende for læringsmulighetene. Det vil derfor være avgjørende ved innføring av ulike datasystemer å diskutere og bli enig om hva systemet skal brukes til og hva en vil oppnå med systemet. Vi ser her en utfordring for toppleder i Menko i forhold til å være seg bevisst de to tendensene i kvalifikasjonsanvendelsen som Illeris (2004) peker på. I fremtiden bør en vektlegge en lederkompetanse som har evnen til å gi de ansatte frihet til produktive aktiviteter (Nordhaug, 2002).

#### **4.2.5 Mulighet for sosial interaksjon**

Våre undersøkelser viser at de ansatte har en oppfattelse av at det brukes betydelige ressurser på fellesarrangementer i Menko. Arrangementene har som oftest hatt en sosial karakter. De ansatte etterlyser flere faglige samlinger for kompetanseoverføring og personlig utvikling på tvers av avdelingene. De ønsker at arrangementene i størst mulig grad skal skje i arbeidstiden. Av faglige møter gjennomføres det koordineringsmøter og jobbmøter i avdelingene en gang i uka. Undersøkelsene våre viser at de ansatte har et ønske om å jobbe mer i team og mer med gruppeprosesser. De er åpne for dialog og diskusjon og ønsker møteplasser for erfaringsutveksling. De har også et ønske om en



faglig utvekslingsdag per uke. De kaller den en felles arena for faglig påfyll i arbeidstiden.

Illeris (2004) sier at muligheten for sosial interaksjon er viktig for læringsmulighetene. Læring finner sted som en sosial prosess når de ansatte diskuterer, reflekterer og utveksler erfaringer og vurderinger sammen. Illeris henviser til Wenger som betrakter læring som en forhandling om mening i praksisfellesskapet på arbeidsplassen. Dette stemmer bra med de ansattes ønsker om møteplasser for faglig erfaringsutveksling. Koordineringsmøtene som arrangeres i avdelingene vil være en slik møteplass. Matpauser og andre mer uformelle samlinger vil også være en mulighet for faglig erfaringsutveksling. Vi vil hevde at metoden Kollegaveiledning og kollegaobservasjon, i tillegg til å være en veiledning, også er en arena for erfaringsutveksling. Siden det er kollegaer som veileder og observerer hverandre er det naturlig at en vil utveksle erfaringer og vurderinger fra både fokuspersonen og veilederen. Våre data viser at flere av de som prøvde ut metoden uttalte at de lærte like mye i rollen som veileder som i rollen som fokusperson.

Av nye møteplasser for erfaringsutveksling har de ansatte foreslått en faglig fredagslunsj i måneden der et bestemt tema kan diskuteres. De foreslår mer bruk av videokonferanse slik at de kan diskutere og drive erfaringsutveksling mellom ansatte i avdelingene i Kristiansand og Lyngdal. Det vil være fornuftig av toppleder å se positivt på slike forslag og vi vil anbefale at møteplasser for læring etableres. Våre data viser at toppleder mener at de ansatte kunne vært enda mer sosialt aktive, men han har tatt signalene fra våre undersøkelser om at de ansatte synes det er nok sosiale sammenkomster og nå vil prioritere mer faglige samlinger. Illeris (2004) sier også at motsetninger i møtet mellom forskjellige faggrupper både kan skape fruktbare læringsmiljø og i tillegg bidra til å sementere gjensidige myter og uoverensstemmelser. Menko er et forholdsvis lite konsulentfirma og fellessamlinger på tvers av avdelingene vil kunne skape et læringsmiljø på tvers av faggrupper.

Det er viktig å ta hensyn til praksisfellesskapene som læringsarena (Wenger, 2002). Menko bør utvikle et arbeidsmiljø der en legger til rette for praksisfellesskap i arbeidsprosessen, slik at det er naturlig for de ansatte å skape et samspill mellom

kompetanse og erfaring. Erfaringslæring ivaretar både teori og praksis og må sees på som en prosess. Læring via konkret erfaring har en stor betydning både for den individuelle - og organisasjonens effektivitet (Stelter, 2004). For å understøtte erfaringslæring må det gis mulighet for medarbeiderne til å møtes for dialog og refleksjon (Wenger, 2002). Menko vil ved å legge til rette for slike møteplasser, kunne skape læring. Læringen vil i tillegg til å være positiv for den enkeltes læringsforløp, også kunne skape effektivitet i organisasjonen ifølge Stelter (2004).

Som vi har nevnt viser våre data at de ansatte i Menko ønsker å arbeide mer i team og med gruppeprosesser. Illeris (2004) sier at gruppeorganisering kan fremme medarbeiderens læringsmuligheter på en rekke områder. Det kan øke utfordringene og redusere rutinemessige oppdrag. Nå har ikke de ansatte i Menko slik vi ser det, mange rutinemessige oppdrag. Dersom en konsulent holder det samme kurset flere dager på rad, vil dette kunne oppleves som rutinepreget. En gruppeorganisering av kursvirksomheten vil kunne fremme muligheten for å lære av hverandre og redusere opplevelsen av rutinearbeid. I en gruppeorganisering kan læring finne sted gjennom individuell og kollektiv planlegging og problemløsning (ibid). Dette er noe av det vi oppfatter at ansatte i Menko ønsker å oppnå ved å arbeide i grupper. En kan også oppnå læring i grupper ved at de ansatte utveksler og deler kunnskap og generer ny viten gjennom felles problemløsning og kollektiv refleksjon (ibid). Dette er også tanken bak organisering av team. Et team forutsetter forskjellighet og komplementær erfaring og de er dermed gode læringsarena for den enkelte (Von Krogh m.fl, 2005). I Menko er det ansatte med ulik utdannelse, erfaring og profesjon. Det burde derfor ligge til rette for at flere arbeidsprosesser kan organiseres som teamarbeid og dermed vil arbeidsprosessen kunne være et grunnlag for generering av ny kunnskap. Illeris (2004) sier i forhold til gruppeprosesser, at læring genereres når den enkelte ansatte har et disposisjonsrom for sine aktiviteter samtidig som han eller hun mottar feedback og har muligheter for å reflektere over effekten av sine handlinger. Det er dermed viktig for Menko å organisere arbeidet i gruppene, slik at den enkelte deltaker har sin plass og sitt rom i gruppen, samtidig som gruppen i fellesskap skal løse oppgavene. Læring fremmes også i grupper når en har mulighet for å reflektere over usedvanlige forekomster i arbeidet, viser engasjement i utviklingsprosjekter og forandringsprosesser (ibid). Det er derfor viktig at de ansatte og toppleder setter av tid til å kunne reflektere over utvikling og løsninger i

arbeidet. I henhold til Illeris vil dette kunne skape læring og nye muligheter for løsninger av senere arbeidsoppgaver. Dette stemmer overens med våre data som viser at toppleder ønsker at de tiltak som settes i gang for læring, må kunne være med på å skape endring i organisasjonen. Han sier at det må skapes kunnskap som kan brukes i Menko. Han har derfor størst tro på læringsmiljø innenfor bedriften. Vi drøfter forholdet mellom intern organisasjonslæring og formelt eksternt utdanningsforløp i kapittel 4.1.

I kapittel 4.3 vil vi drøfte vår funn i forhold til dimensjonen som har betydning for det fellesskapet som oppstår på arbeidsplassen og som av Illeris (2004) er beskrevet som arbeidsplassens sosiale læringsmiljø.

#### **4.2.6 Belastninger i arbeidet**

Data viser at de ansatte i Menko ønsker lengre avtaler med kundene for at de på denne måten kan få mer forutsigbarhet i forhold til oppdrag. De ansatte mener dette ville kunne medføre bedre tid til forberedelse og mindre stress i forhold til at de stadig må innhente nye kontrakter. De ansatte mener at lengre avtaletid på kundekontraktene vil medføre en jevnere arbeidsfordeling. Data viser at flere ansatte mener de har en stor arbeidsbelastning. Illeris (2004) sier at når arbeidsgiver stiller store krav til tempo og intensitet så forringes læringsmulighetene, fordi det ikke er tid eller overskudd til å lære. Ensidige og lite variasjon i arbeidsoppgavene stimulerer heller ikke til læring. Våre data viser at de ansatte i Menko mener de har varierte og spennende arbeidsoppgaver. Den belastningen de har i arbeidet vil eventuelt være i forhold til at de har mye å gjøre og føler en stor arbeidsbelastning i den forbindelse. Dette er viktig å ta hensyn til i forhold til læringsmulighetene.

Våre data viser at de ansatte ønsker en jevnere arbeidsfordeling og foreslår i den forbindelse at samarbeidet mellom avdelingene må bli bedre. Avdelingene må låne ressurser av hverandre. Dette vil i seg selv skape erfaringslæring i tillegg til at mindre stress i hverdagen også vil skape tid og overskudd til læring (Illeris, 2004). Læring forutsetter på de ene siden at arbeidsoppgavene skal gi utfordring og innholde oppgaver og problemer som oppfordrer til læring. På den andre siden hindrer en høy arbeidsbelastning at en har tid og overskudd til å eksperimentere, utvikle og prøve ut

nye ideer (Illeris, 2004:36-37). Her blir det viktig å finne den optimale fordelingen mellom utfordringer i arbeidet og tid og overskudd til å utvikle nye ideer. Som vi tidligere har nevnt er det å oppleve motsetningsfylte krav i arbeidet en mulighet for læring i seg selv.

Som konsulentbedrift har ansatte og toppleder i Menko en belastning for å oppnå inntjening i forhold til budsjett og mål. I vårt intervju sier toppleder at salgsarbeid er mer en teambelasting i Menko enn en belastning per ansatt i og med at de måles per avdeling og ikke per ansatt. Arbeidsbelastningen kan etter toppleders mening være noe forskjellig i avdelingene. Avdeling UIA har mindre belastning enn avdeling UMA i hverdagen, men de ansatte i UIA må arbeide mer i helgene og om kveldene. UIA har mer press på enkeltpersoner og de ansatte her opplever mer krevende kunder. UMA har mer kursvirksomhet og kan for eksempel kjøre fire kurs samtidig i avdelingen.

Det vil være viktig for Menko å tenke læring og læringsmuligheter når arbeidet skal planlegges, slik at det til tross for et høyt arbeidstempo også vil være tid og overskudd til eksperimentering og utvikling. Nordhaug (2002) sier at mangel på tid er et standardsvar når intervjuobjekter i spørreundersøkelser blir spurt om hvorfor de ikke deltar i opplæring. Han mener dette nok er en gyldig grunn for mange, men at det også kan ligge mange andre årsaker bak svaret. Det å ha dårlig tid og at en har for mye å gjøre er et sosialt akseptert svar og en fluktrute for personer som ikke vil oppgi psykodynamiske eller andre sosiale barrierer. De reelle grunnene kan være motstand mot endring, redsel for å mislykkes og tape ansikt (ibid). Av våre data kan vi ikke se at de ansatte har ment noe annet enn at de mye å gjøre. De har ikke benyttet seg av utsagnet som en fluktrute når de har beskrevet mulighetene de har for læring. Men det er viktig for toppleder å være klar over dette. Han må være tydelig i kommunikasjonen om hva han forventer at de enkelte skal bidra med, når det gjelder virksomhetens utvikling og erfaringsutveksling. Han må bidra til at det skapes tid og rom for erfaringsutveksling.

### **4.3 Det sosialt, kulturelle læringsmiljø**

Det sosialt kulturelle læringsmiljøet på arbeidsplassen danner sammen med det teknisk, organisatoriske læringsmiljøet det nederste grunnivået i helhetsmodellen til Illeris (2004). Det sosialt kulturelle læringsmiljøet inneholder forskjellige fellesskap. Vi vil i presentasjon og analysering av våre funn og resultater vise til arbeidsfellesskaper, politiske fellesskaper og kulturelle fellesskaper. På den måten vil vi kunne gi en best mulig oversikt over det sosialt, kulturelle læringsmiljøet i Menko. Oppdelingen i de tre dimensjonene er analytisk, men i praksis er de typisk vevd sammen.

#### **4.3.1 Arbeidsfellesskaper**

Våre resultater viser at Menko har motiverte ansatte som ønsker å lære av hverandre. De ansatte sier at de synes det er lærerikt å arbeide to og to sammen og gjøre forberedelser sammen. Våre data viser også at toppleder er bevisst synergieffekten av at ansatte med ulik kompetanse arbeider sammen. Han sier at "1+1=3". Med det utsagnet oppfatter vi at toppleder ser en stor fordel av at ansatte med ulik kompetanse arbeider sammen. Illeris (2004) viser til at arbeidsfellesskaper dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver, hvor de ansatte ser en felles mening med arbeidet. Han sier at læringen i arbeidsfellesskaper avhenger av at de ansatte utvikler nære relasjoner hvor de lærer av hverandre. Våre data viser at de ansatte i Menko har gode relasjoner og ser at de lærer mye av å observere hverandre. Læringen i et arbeidsfellesskap handler gjerne om å bli dyktigere, mer effektive i jobben og utføre jobben til høyere kvalitet i overensstemmelse med fellesskapets kriterier (ibid). Læringen i et arbeidsfellesskap kan også eksempelvis være overskridende, såkalt *akkomodativ*. Slik læring kan finne sted i situasjoner der vi ikke straks forstår og vår tidligere forståelse ikke strekker til. Det kreves godt motiverte ansatte for å få til akkomodativ læring på arbeidsplassen (ibid). For å få til ønsket læring og utvikling i Menko vil det, slik vi ser det, være av stor betydning at det legges til rette for at det kan dannes arbeidsfellesskaper.

Våre data viser at det er et godt samhold, spesielt innad på de enkelte avdelingene, og at de ikke er redde for å spørre hverandre om råd. Senge (1999) sier at *gruppelæring* begynner med dialog hvor gruppe medlemmene engasjerer seg i å tenke i fellesskap.

Dette er ikke ulikt begrepet arbeidsfellesskap hos Illeris (2004). For å få til en dialog må gruppemedlemmene lære gjenkjenne hva som undergraver læringen i gruppen. Behovet for selvforsvar vil kunne undergrave læringen. Illeris henviser til Lave og Wenger som definerer *situert læring*. De sier at læring i arbeidslivet alltid er preget av den sammenheng den finner sted i. Lave og Wenger fremhever læring som skjer ved deltagelse over lengre tid i et praksisfellesskap hvor det er helheten i læringen som er det sentrale. Et sentralt moment hos Wenger (2002) angående praksisfellesskap er at overføringen av kunnskap fra en formell utdanning til en arbeidssituasjon kan være vanskelig. Illeris (2004) betegner dette som transferproblemet. Wenger fremhever forhandling av mening og utvikling av identitet i tilknytning til arbeidspraksis i lokale fellesskap. Wenger antar også at motivasjonen for å lære for mange vil være større i uformelle sammenhenger. Wengers teori om praksisfellesskap og Lave og Wenger teori om situert læring, omhandler, slik vi ser det, en del av de samme momentene som Illeris beskriver i forhold til læring i arbeidsfellesskap.

I vår datainnsamlingsperiode i Menko fra høsten 2007 til høsten 2008, har vi observert at det har vært en større turnover og at det har blitt innført nye ledernivåer. Ut fra generell teori om organisasjonsutvikling kan slike endringer i en organisasjon gi grobunn for en ny situasjon med mulighet for mer uro og større motstand mot endring. Endringer kan medføre at eksisterende arbeidsfellesskaper går tapt, men det vil også gi mulighet for at nye kan oppstå. Som vi beskriver i kapittel 4.2.1 er alle mellomlederne i Menko menn. De fleste lederne i Menko har bakgrunn fra forsvaret. De kvinnelige ansatte i Menko er rekruttert fra andre miljøer. Våre data viser at toppleder opplever en tendens til gnisninger mellom nye mannlige mellomledere og de kvinnelige ansatte. De grunnleggende kulturmønstre knytter seg blant annet til kjønn og sosial bakgrunn (Illeris, 2004). Bakgrunn fra en felles kultur gjennom arbeid i forsvaret kan skape en felles identitet for de mennene det gjelder. I våre data har vi ikke informasjon om hva uenigheten direkte skyldes, men vi oppfatter at det er en viss uenighet i prosessen omkring ansettelse av mellomledelsen. Viktigheten av å si ifra at man er uenig og ta diskusjoner i organisasjoner blir av Hirschman (1970) betegnet som Voice. Voice kan skape kreativitet og er positivt for organisasjoner. Hatch (2001) viser også til at et visst konfliktnivå er gunstig for organisasjoner da konflikter stimulerer til nytenkning. Vi har ikke data på selve saksgangen i prosessen i Menko. Dersom konflikten skyldes at de

ansatte ikke føler at de har fått komme med innspill i forkant av ansettelsene, så kan dette være en mulig årsak til gnisningene. En annen mulighet er at enkelte føler seg forbigått i ansettelsesprosessen. Det å ha et optimalt konfliktnivå i Menko betyr også at man etter å ha diskutert åpent og beslutningen er tatt, må innrette seg etter den. Hvis en ikke innretter seg etter en beslutning som er tatt, vil det for Menko sin del kunne bli et anstrengt og vanskelig samarbeidsklima.

Det har i våre data kommet frem at de ansatte først og fremst ser på toppleder som deres leder og at det snakkes lite om mellomleders rolle i utvikling og læring i Menko. Våre data viser imidlertid at de ansatte i Menko har den motivasjonen og det engasjementet som skal til for å skape konstruktive arbeidsfellesskap, slik Illeris (2004) beskriver det. Et arbeidsfellesskap i Menko kunne for eksempel være at ansatte og mellomledere møtes eller arbeider sammen, og gir hverandre anerkjennelse og støtte under utvikling av nye ideer og produkter. Toppleder er bevisst sin rolle i utviklingen, men han bør også aktivt oppmuntre til at ideer kan utvikles uten at han først må ta stilling til dem. Senge (1999) sier at desentralisering av makt i organisasjoner er viktig for å slippe løs menneskers engasjement ved at de får mulighet til å handle, prøve ut egne ideer og være ansvarlige for at det skapes resultater. Våre resultater indikerer at Menko har liten bevissthet om betydningen av arbeidsfellesskaper som arena for kompetanseutvikling. I et arbeidsfellesskap i Menko vil de ansatte kunne utvikle nye ideer og produkter sammen. De ansatte har i våre data sagt om metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning at den skapte konstruktive refleksjoner og at de ansatte lærte mye av hverandre i prosessen. Metoden ble også ansett som egnet til å forbedre og utvikle nye produkter. I prosessen kom en ansatt med et konkret forslag til produktutvikling i Menko. Dette er et interessant funn, fordi våre funn ellers viser at de ansatte vanligvis forespør toppleder når de har nye ideer. Illeris (2004) sier at det er behov for akkomodativ læring i arbeidslivet når det etterlyses fleksible, kreative, selvstendig tenkende og omstillingsvillige mennesker. Som kompetansebedrift er Menko avhengig av at kompetansen er konkurransedyktig til enhver tid. Det vil være et konkurransefortrinn at Menko klarer å utvikle seg ved akkomodativ læring. Med slike forbedringspotensialer, bør det slik vi ser det oppfordres til mer deling av kunnskap i Menko. Toppleder må være en pådriver for å skape aksept for at de ansatte tar seg tid til

å dele kunnskap. Nordhaug (2002) sier at det først og fremst er ledelsens ansvar å skape høy kvalitet på læringsmiljøet.

For å skape et bedre grunnlag for læring i arbeidsfellesskap bør toppleder spørre seg om Menko mangler noen møteplasser eller om de møteplasser som finnes kan utnyttes bedre. Von Krogh sier at prosessen med kunnskapsutvikling avhenger av at lederne er oppmerksomme og oppmuntrer til å etablere sosiale møteplasser (Von Krogh m.fl, 2005). Våre data viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljøet i Menko blir styrket av felles prosesser, slik som metoden Kollegaobservasjon og kollegaveiledning. I følge Havåg m.fl, (2008) bidrar metoden til medvirkning på en slik måte at kunnskap og erfaring blir utnyttet og bidrar til å styrke det psykososiale arbeidsmiljøet. Dette vil også være positivt for utvikling av arbeidsfellesskap i Menko. Kompetanseoverføring mellom kolleger, som er en av de aller viktigste formene for læring i arbeidslivet, avhenger av at forholdet mellom de ansatte ikke er preget av barrierer som gjør at de ikke vil dele kompetanse (Nordhaug, 2002). I følge Von Krogh m.fl. (2005) er det viktig å dele *taus kunnskap*. Dette anser de som en stor ressurs for læring i organisasjoner. Taus kunnskap er kunnskap den enkelte besitter, men som ikke direkte er tilgjengelig for andre. Målet er at taus kunnskap skal gjøres eksplisitt til sosial kunnskap for medarbeiderne. Først når den tause kunnskapen har blitt tilgjengelig for medarbeiderne har organisasjonen fullt ut nytte av den (ibid). Den daglige omgangen de ansatte imellom, har utvilsomt ført til at taus kunnskap deles i Menko. Utvikling av bedre arbeidsfellesskap vil medføre at taus kunnskap kan utnyttes enda bedre.

#### **4.3.2 Politiske fellesskap**

Våre data viser at det ikke er etablert fagforening i Menko. Menko har et verneombud i henhold til arbeidsmiljølovens regler. Verneombudet er en av våre kontaktpersoner. I følge Illeris (2004) er politiske fellesskaper etablert omkring kampen om makt, status og innflytelse på arbeidsplassen. Tradisjonelt var fagforeninger på arbeidsplasser til for å være en buffer mot krav fra ledelsen og det teknisk økonomiske system. Illeris henviser til Lysgaard og hans begrep *arbeiderkollektivet* i beskrivelsen av maktkampen på en tradisjonell arbeidsplass. Arbeiderkollektivet var de underordnede ansattes forsvarsgruppe overfor ledelsen. Læring i politiske fellesskap handler blant annet om å



lære fellesskapets normer, språk og solidaritet og kollektive handlinger. Nordhaug (2002) sier at læring om de indre politiske forhold i en organisasjon er uformell. Maktkamp på en moderne arbeidsplass som Menko, er mer det Illeris (2004) beskriver som en kamp om et kulturelt herredømme, hvor det handler om å få medarbeidernes lojalitet. Våre data viser at de ansatte i Menko oppfattes som lojale mot Menko som arbeidsgiver og at de har en *vi-følelse* i omtalen av bedriften. Dette drøfter vi nærmere i neste kapittel om det kulturelle fellesskap.

Etter vår erfaring er det vanlig at kunnskapsbedrifter i det private næringsliv har ansatte som ikke er organisert. Det private næringslivet har i større grad individuelle arbeidsavtaler enn det offentlige som har et system for kollektive avtaler. Det kan opparbeides en holdning om at vi er alle på samme lag i vår bedrift og at det ikke har noe for seg å organisere seg. Bråten og Langeland (2003) ser at det er en fordel å ha en fagforening som har formelle avtaler om forhandlinger og drøftinger angående lønns- og arbeidsforhold i virksomheten. I virksomheter som Menko, der det ikke er kollektive avtaler er det opp til den enkelte ansatte å tale sin sak for ledelsen. En ulempe for de ansatte kan være at de ikke selv tør å si ifra om viktige problemstillinger knyttet til lønns- og arbeidsvilkår. Toppleder sier i intervju at Menko har valgt å ikke bruke provisjonsbasert lønn som et incitament. Dette er litt uvanlig i en konsulentbedrift (ibid). Alternative belønningsordninger som innsats- og resultatbaserte belønninger er relativt vanlig i konsulentbedrifter. Nordhaug (2002) sier at utvikling av nye belønningssystemer kan være en fornuftig vei å gå for å beholde kvalifisert arbeidskraft. Toppleder sier i intervju at alle i Menko er ansatt med fast lønn. De slipper da mye "fuzz" som han sier. Vi vurderer det slik at toppleder mener at det ikke blir splid mellom ansatte på grunn av misunnelse om lønn. Et fokus på resultatavhengig lønn og all støyen som ville ha fulgt med, mener toppleder ville ha gått ut over læringen i Menko. Toppleder ser imidlertid at det er en svakhet med å ha fast lønn uten stor spredning for de ansatte. Ulempen er som han sier at de ansatte ikke er presset på konkurranse. Ytelsen til den enkelte blir i slik forstand basert på tillit og lite kontroll. I mange av kunnskapsbedriftene som ble undersøkt av Bråten og Langeland (2003) ble faglige utviklingsmuligheter fremhevet som viktigere enn økt lønn. Disse bedriftene mente imidlertid at de i utgangspunktet hadde konkurransedyktige lønninger. Det kan vi tolke slik at det må være visst nivå på lønn for at dette ikke skal være den viktigste

incentivordning for ansatte i en kunnskapsbedrift. I Menko har vi ingen indikasjon på at lønn har vært et konflikttema mellom de ansatte og ledelsen. Vi må derfor gå ut fra at lønn i dag ikke vil være et forstyrrende element for læring i Menko. Det er imidlertid viktig at toppleder er observant på støy som kan oppstå når det gjelder for eksempel lønn til nyansatte, kontra de som allerede arbeider der i dag. Lønnsutviklingen må føles rettferdig av den enkelte ansatte.

Mangelen på et politisk fellesskap i form av en formell arena hvor ansatte kan forhandle og drøfte med ledelsen, kan gjøre det vanskelig for enkeltpersoner i Menko å stå frem med sine synspunkter i forhold til endringer i organisasjonen. Jacobsen (2006) sier at det ved endringer alltid vil bli noen vinnere og noen tapere og at endringsprosesser således ofte vil kjennetegnes av motstand. I Menko vil denne motstanden avhenge av at det er enkeltindivider som bærer budskapet fram for ledelsen i motsetning til virksomheter som har etablerte politiske fellesskaper for å få fram alternative meninger. Våre data viser at ansatte ved flere tilfeller har sagt ifra hvis de har vært uenige, eksempelvis angående bruk av sin fritid på arbeid. Våre data viser at toppleder har en oppfatning om at det er høyt under taket i Menko, og at dette kjennetegner de interne møtene. Vi tolker toppleder slik at han mener at de ansatte fritt kan si hva de mener uten at det blir tatt opp negativt fra ledelsens side. Våre data viser at denne oppfatningen deles av flertallet av de ansatte.

Et eksempel på fremtidig endring i Menko som kan medføre motstand og konflikt er innføring av medeierskap for nøkkelpersoner. Toppleder sier i intervju at Menko vurderer å gå over til en konsernmodell der avdelingene blir selvstendige selskaper. Innføring av konsernmodell i Menko vil gi nye utfordringer og nye muligheter. Nøkkelpersoner med bestemt kompetanse kan bli deleiere. Toppleder ser på medeierskap som viktig for å beholde nøkkelpersoner, men han ser at dette er en ny situasjon i Menko. Situasjonen kan gi grobunn for misunnelse og maktkamp i organisasjonen. Gulbrandsen (1991) sier at medeierskap vil kunne svekke oppslutningen til en fagforening og gjøre den mer samarbeidsvillig ovenfor ledelsen. Medeierskap kan fremme følelsen av fellesskap med ledelsen og øvrige eiere, og i en slik situasjon blir det ikke naturlig å betrakte de som motstandere (ibid). Toppleder sier i intervju at et av

formålene med medeierskap er at han ønsker å knytte til seg nøkkelpersonell for fremtiden. Bråten og Langeland (2003) sier at medeierskap først og fremst vil øke ansattes lojalitet og forsterke forpliktelsene overfor bedriften. Dette perspektivet på medeierskap drøfter vi i kapittel 4.1.2. Medeierskap kan slik vi ser det bli et politisk fellesskap i Menko. Toppleder og medeierne vil ha mer makt i Menko enn de øvrige ansatte. Medeierne og toppleder vil ha sammenfallende interesser.

Gulbrandsen (1991) sier om motiver for medeierskap i kunnskapsbedrifter at bedriften ønsker å beholde den ansattes kvalifikasjoner. Gulbrandsen viser til Williamson som sier at bedriftene ønsker å beholde bedriftsspesifikke kvalifikasjoner som bedriften er avhengig av. Det vil være kvalifikasjoner som bedriften ikke uten videre kan hente inn ved nyansettelser. Menko har ansatte med ulike kvalifikasjoner. Våre data viser at toppleder bevisst har ansatt medarbeidere med denne forskjelligheten for å ha bred kompetanse i Menko. Vi har ikke data som viser hvilke kvalifikasjoner toppleder anser som så sentrale at de eventuelt blir for nøkkelpersonell å regne. Gulbrandsen viser også til Russell som sier at bedriftene ikke vil miste ansatte som har nære og personlige bånd til kundene og førstehåndskunnskap om markedet. Ansatte som kan ta med seg kundene ut av bedriftene og fortsette på egen hånd ønsker bedriftene å beholde (ibid). Våre data viser at ansatte i Menko har ulik oppfattelse og motivasjon for å selge sin kompetanse direkte til kundene. Ansatte med et godt kontaktnett til kundene eller en spesiell kompetanse som er lett å selge, kan være nøkkelpersonell som Menko ønsker å knytte tettere til seg. Hodene på kunnskapsarbeiderne er i stor grad de viktigste produksjonsmidlene (Nordhaug, 2002). Nordhaug sier at det er spesielt viktig for konsulentselskaper å fremstå attraktive for velkvalifisert arbeidskraft. Det oppnås med ledelse og organisasjonsformer som fremmer og ikke hindrer utvikling for den ansatte.

Dersom ansatte med lang erfaring ikke får ta del i medeierskapet, vil de naturlig nok synes at det er urettferdig at de ikke får ta del i verdiskapningen i bedriften (Gulbrandsen, 1991). Dette er en situasjon som kan oppstå i Menko. Dyktige konsulenter som ikke blir medeiere kan miste motivasjonen og lojaliteten til bedriften. Faren er at de slutter og dermed bidrar til hjerneflukt slik som Nordhaug (2002) beskriver det. Det kan også oppstå en situasjon der de ansatte opplever konkurranse om

å bli medeier og kamp om innflytelse. Nordhaug mener at partnerskap og medeierskap i bedrifter blir mer populært i årene som kommer. Han ser dette som en måte å vinne konkurransen om kvalifisert arbeidskraft. Mange vil hevde at konkurranse er sunt. Våre data viser at de ansatte er ambisiøse på egne og på Menkos vegne. Menko ønsker å knytte til seg nøkkelpersonell som får tilbud om å bli medeiere. Dette kan gi de ansatte motivasjon til å kjempe for å påvirke sin fremtid. De vil vise at de har den kompetansen som skal til for å bli definert som nøkkelpersonell. Denne prosessen i seg selv kan virke fremmende for læring.

Dersom Menko beslutter å innføre medeierskap i selskapet, er det viktig at de overveier konsekvensene ved å velge ut hvem som får tilbud om å være medeiere. Dette vil være suksessfaktoren i forhold til om innføring av medeierskap medfører et sosialt, kulturelt læringsmiljø som fremmer eller hemmer læring.

#### **4.3.3 Kulturelt fellesskap**

Våre data viser at toppleder i Menko ønsker å bygge opp en kultur som vil ha en positiv påvirkning på måloppnåelsen. Vi oppfatter at det er en bevisst ressursbruk av toppleder i Menko å bruke tid og penger på sosiale arrangement for å skape fellesskapsfølelse og lojalitet. Illeris (2004) sier at et kulturelt fellesskap dannes på bakgrunn av felles verdier, normer og forestillinger som sammenknytter grupper på arbeidsplassen. Opplevelsen av et positivt og samlende kulturelt fellesskap vil fremme læring. Kultur er ifølge Illeris et ledelsesverktøy som blir stadig mer sentralt for å skape lojalitet og fellesskapsfølelse. Illeris sin definisjon av det kulturelle fellesskap støttes av Schein (1985/1987) sin definisjon av bedriftskultur som har et funksjonelt perspektiv. Schein sier at organisasjonskultur består av normer som fellesskapet har lært er hensiktsmessige, felles verdier som benyttes og delte virkelighetsoppfatninger, de grunnleggende antagelser.

Våre resultater viser at de ansatte er stolte av å arbeide i Menko. Arbeidet oppleves som meningsfullt og Menko blir omtalt som en attraktiv arbeidsplass. De ansatte gir uttrykk for fellesskapsfølelse og bruker begrepet *vi*, når de skal beskrive sitt arbeidsforhold i

Menko. Vi får inntrykk av at inkludering og involvering står sentralt i Menko og at de ansatte er trygge på og kjenner hverandre og hverandres familier. Rapporten om bedriftskulturen i Menko (Havåg m.fl, 2007) viser at de ansatte ser på sin rolle i Menko som et viktig bidrag til en inkluderende og involverende bedriftskultur.

Våre data viser at sosiale arrangementer har vært prioritert til fordel for faglige arrangementer frem til nå i Menko, men at de ansatte nå etterlyser mer faglig utvikling. Toppleders satsning på å bygge opp rådende bedriftskultur kan ses i et rasjonelt perspektiv hvor de ønsker å nå sine mål. Faren ved det rasjonelle perspektivet er at en ofte glemmer at kulturen vokser frem naturlig selv om ledelsen kan påvirke noe med sin påberopte kultur. Ekman (2004) har et rasjonelt perspektiv og omtaler begrepet *småprat*. I denne sammenheng sier Ekman at det for leder er helt sentralt å småprate, det vil si snakke med de ansatte i uformelle sammenhenger for å bli kjent med og igjen kunne påvirke kulturen i organisasjonen. Våre data viser at toppler og mellomlederne er med på sosiale og faglige arrangementer i Menko. Dette gir dem mulighet til å bli kjent med sine ansatte og deres ønsker og behov. De ansatte sier i våre data at lederne bryr seg om sine ansatte. Toppler sier i intervju at han ser på sine ansatte som sin familie.

En bedrift vil ha en formell og en uformell organisasjon (Jacobsen, 2006). Det teknisk, organisatoriske læringsmiljø er en del av den formelle organisasjonen. I den uformelle organisasjonen i bedriften finner vi organisasjonens kultur og det sosialt, kulturelle læringsmiljø. I en ideell situasjon vil den uformelle organisasjonen støtte den formelle organisasjonen. I virkeligheten er det ofte motsetninger (ibid). Rapporten om bedriftskulturen i Menko (Havåg m.fl, 2007), konkluderte med at de påberopte verdier i Menko som er ydmykhet, engasjement og smidighet, stemte godt overens med de verdier og normer som de ansatte i Menko har. Våre resultater viser at de ansatte uttrykker en servicekultur hvor respekt, omtanke og tillit nevnes som sentrale elementer i kundebehandling. I våre data sier de ansatte at de ser på arbeidet i Menko som meningsfullt. Det kulturelle fellesskap vil i denne forbindelse virke fremmende for læring i Menko.

Visjonsdokumentet Menko 2011 ble utarbeidet som en felles prosess i Menko før vi startet våre undersøkelser. Senge (1999) sier at en felles visjon skaper en felles identitet og kan forandre menneskers forhold til bedriften. Senge omtaler begrepet *vår bedrift*. Å utarbeide en visjon, slik Menko har gjort det, er i henhold til teori fra Senge med på å forme de ansattes forhold til bedriften. I vår datainnsamling snakker de ansatte, som tidligere nevnt i dette kapitlet, om vi-følelsen av å være ansatt i Menko. Kaufmann og Kaufmann (1998) sier at organisasjonskulturen og klare verdier kan bidra til å øke medarbeidernes identitetsfølelse og at de føler seg som en sentral del av organisasjonen. Våre undersøkelser viser at Menko langt på vei har lyktes med dette ved å skape en organisasjonskultur som er involverende og integrerende, og hvor de ansatte deler oppfatningen om at arbeidet de gjør er meningsfullt. Dette vil igjen kunne gi grunnlag for læring.

Med bakgrunn i våre data ser vi at toppleder i Menko har lagt et grunnlag for læring i organisasjonen ved å skape trygghet og samhold gjennom sosiale arrangementer. Våre data viser også at de ansatte ønsker økt fokus på faglig kompetanseutvikling. Toppleder sier i intervju at han er klar over at de ansatte synes at det er nok sosiale arrangementer, selv om han kunne tenke seg at de hadde vært enda mer sosialt aktive. Toppleder sier i intervju at det har vært et bevisst valg å vektlegge kulturbygging i den fasen organisasjonen har hatt som relativt ny bedrift. Dette er i samsvar med blant andre Ekman (2004) sitt syn om det rasjonelle perspektiv, hvor kulturen er et middel til å nå formelle mål. Våre data viser at Menko har en bedriftskultur hvor de ansatte føler seg trygge og er involvert. Våre data viser at det sterke fokuset på sosiale arrangementer har spilt en sentral rolle for å skape den positive bedriftskulturen som er i Menko. Toppleder er klar over de ansattes utviklingsønsker og han uttaler i intervjuet at han i større grad vil imøtekomme deres ønsker om mer individuell kompetansebygging. Det kommer vi nærmere inn på i kapittel 4.1, 4.4 og 4.5.

Våre data viser at ansatte i Menko i stor grad har liten motstand mot endringer. Eksempler på liten motstand mot endring i Menko er at de ansatte er positive til ekspansjon og nye kontorer, til å innføre nye metoder for læring og kvalitetssikring, til nye kundegrupper og til å se på nye fagområder. Våre data viser at Menko har forankret

sine utviklingsplaner hos de ansatte. Ønsket om ekspansjon belyses i visjonsdokumentet Menko 2011. De ansatte var med på utarbeidelsesprosessen av visjonsdokumentet. Endringen i form av ønske om ekspansjon i Menko virker til å være styrt av en ytre drivkraft. Jacobsen (2006) sier at en ytre drivkraft kan være å klare og hevde seg i et konkurranseutsatt marked. Som kunnskapsbedrift må Menko ha fokus mot omgivelsene og tilpasse seg kundene ved å ha attraktiv kompetanse. Dette blir støttet i generell teori om kunnskapsbedrifter (ibid). Våre data viser at de ansatte i Menko er høyt utdannede og at de etterspør økt fokus på faglig utvikling. Dette er i tråd med Bråten og Langeland (2003) som sier at ansatte i kunnskapsbedrifter gjerne har høyere utdanning enn ansatte i tradisjonelle bedrifter og de er vant til å søke kompetanse.

De ansatte sier i våre undersøkelser at det er lite tid til faglige diskusjoner. Dette kan være et uttrykk for at de ikke føler at toppleder tar fag og betydningen faglig kompetanse seriøst nok. Det er mulig at de ansatte frykter at utviklingen i Menko og egen utvikling kan stoppe opp og at de tenker på eventuelle konsekvenser av dette. Frykten for at Menko som bedrift eller den ansatte selv ikke skal ha attraktiv nok kompetanse sett opp imot konkurrenter, kan være en drivkraft for endring. Ekman (2004) sier at kunnskapsorganisasjoner kjennetegnes av at løsninger må komponeres fra gang til gang. For Menko sin del vil det være et konkurransefortrinn å ligge i front med utvikling av de ansattes kompetanse. Våre data viser imidlertid at toppleder i Menko tar på alvor det behovet de ansatte har for ytterligere faglig utvikling. Vi vil drøfte læringsmulighetene dette samspillet gir, nærmere i kapittel 4.7.

De ansatte sier i vår undersøkelse at de ikke ønsker negativ konkurranse mellom avdelingene. Vår kjennskap til konsulentvirksomheter tilsier at mange i slike miljøer vil hevde at det er sunt med litt konkurranse, da det kan virke motiverende på prestasjoner og for salg til kunder. Et arbeidsmiljø der kompetansen til de ansatte er for lav i forhold til de utfordringene som stilles, er et miljø der de ansatte har kommet ut av flytsonen (Schou Andreassen og Wadel, 1989). I våre data har de ansatte flere ganger understreket at de ønsker mer fokus på faglig utvikling. Hvis mangelen på konkurranse og det å ikke bli stilt krav til i Menko fører til likegyldighet, vil dette ifølge teorien om flytsonen kunne medføre at læringsprosessene blir svekket. Våre data viser derimot at de ansatte

ikke er likegyldige, men tvert imot svært opptatt av kompetanseutvikling. Illeris (2004) henviser til Morsing som sier at i et åpent læringsmiljø er det spesielt konkurranse og konflikter som driver læringen og utviklingen fremover.

Våre data viser at det er lite samhandling mellom avdelingene i Menko. Det brukes uttrykket "for tette skott". Våre data viser at de ansatte synes at avdelingene UMA og UIA har lite samhandling og utveksling av personell. Våre data viser at det er ønskelig med økt samhandling for å styrke læring og ressursutnyttelse i organisasjonen. Imidlertid viser våre undersøkelser at samhandlingen oppfattes å ha blitt noe bedre i den senere tid. Toppleder sier i intervju at de tre avdelingene ikke nødvendigvis må ha helt lik kultur. Selv om våre undersøkelser viser at de ansatte i Menko har en felles identitetsfølelse og felles overordnende verdier, oppfatter toppleder det som at de tre avdelingene har til dels ulike subkulturer. Det er ifølge toppleder uproblematisk at det er slik. Utvikling av subkulturer er ifølge Illeris (2004) vanlig. I subkulturene utvikles det normer og forestillinger som er en motkultur til den dominerende virksomhetskultur. Det er slik vi ser det ikke uventet at det blir en grad av subkultur i Menko. Foruten at det er to forretningsområder i bedriften er det også en geografisk avstand fra Lyngdal til Kristiansand. Vi tolker toppleder til at de eksisterende subkulturene ikke står i motsetning til at det er et ønske om mer samhandling på tvers i organisasjonen. Det kan tolkes mer som et uttrykk for at det er takhøyde samt lite kontroll av de ansatte. For læring er det slik vi ser det av stor interesse at Menko utnytter mulighetene som ligger i å samhandle bedre. Mer samhandling legger til rette for opprettelsen av arbeidsfellesskap (Illeris, 2004) og praksisfellesskap (Wenger, 2002).

Menko har slik vi tolker våre data et ønske om å få til kunnskapsdeling blant de ansatte. I visjonsdokumentet Menko 2011 sies det: "i møtet mellom hver medarbeiders kompetanse og den samlede kompetansen og kulturen som ligger i Menko, skjer noe udefinert som gir oss menneskelig kompetanse som gjør oss i stand til å utvikle menneskelig kompetanse". Vi kan stille oss spørsmålet om det finnes tilstrekkelig kulturelt fellesskap for å dele kunnskap og refleksjon i Menko. Slik vi tolker våre data så er engasjementet og viljen til læring stor blant de ansatte i Menko og det kulturelle fellesskap er positiv til læring. Bang (1995) sier treffende at kulturen skapes av



menneskene som deltar i organisasjonen. I Menko er kulturen preget av mennesker som er motiverte for og opptatte av læring. Våre data viser at det kulturelle læringsmiljøet har stort potensial i Menko for å utvikle læring.

#### ***4.4 Forholdet mellom det tekniske, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø.***

I Illeris helhetsmodell (2004) for læring i arbeidslivet vises *arbeidet* som en dobbeltpil som går mellom begrepene teknisk, organisatorisk læringsmiljø og sosialt, kulturelt læringsmiljø. Denne utgjør det nederste grunnivået i helhetsmodellen som kan beskrives som arbeidsplassen eller arbeidslivets *læringsrom*. Grunnen til at pilen har spiss mot begge sider og begge begrep er, ifølge Illeris, at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø har gjensidig påvirkning i forhold til hverandre. Denne gjensidigheten utgjør læringsrommet.

Vi skal i dette kapitlet forsøke å vise konkrete sammenhenger i læringsrommet ut fra våre funn i Menko. Ut fra våre funn vil vi vise hvordan endringer i struktur, her betegnet som det teknisk, organisatoriske læringsmiljø, påvirker og kan endre kultur, som vi her definerer som det sosialt, kulturelle læringsmiljø. På samme måte vil endringer i kultur kunne påvirke og endre struktur. I kapittel 4.2 drøfter vi funn i Menko som viser at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø har elementer som fungerer som en læringsarena, og som har gode utviklingsmuligheter. Samtidig ser vi at Menko kan utvikle strukturen for å forbedre læringsmulighetene ytterligere. I kapittel 4.3 kom vi fram til at det sosialt, kulturelle læringsmiljø innehar tradisjoner, normer og verdier som har en positiv betydning for læring i Menko. Samtidig viser våre funn at det også her er muligheter for utvikling som vil fremme læring i virksomheten.

Våre analyser i kapittel 4.2 og 4.3 indikerer at sentralt for læringsrommet i Menko er samspillet mellom det sosialt, kulturelle læringsmiljøets utrykte behov for faglig utvikling og de muligheter toppleder gir i strukturen for faglig utvikling. Kulturens uttrykk i Menko og toppleder, har i våre data noe ulike perspektiv knyttet til ønsker og

behov for kompetanseheving. I rapporten om kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen (Havåg m.fl, 2008) ble det foreslått ulike tiltak innenfor temaet faglig utvikling som de ansatte ønsket å sette i gang i Menko. De ansatte sier i våre data at de ønsker flere møteplasser for læring i arbeidstiden. Toppleder, som er en representant for det teknisk organisatoriske læringsmiljø i Menko, gir i intervju uttrykk for at han tar de ansattes ønsker om faglig utvikling på alvor. Illeris (2004) sier at det alltid er underliggende betingelser for læringsvilkårene i arbeidslivet. Læring i arbeidslivet opererer innenfor rammevilkår definert av ledelsens som legger vekt på at læringen direkte eller indirekte skal tjene arbeidsplassens interesse. Hvor mye tid og penger er toppleder i Menko villig til å bruke på kompetanseutvikling? Menko er et aksjeselskap der eierne ønsker avkastning på innskutt kapital. Ut fra allmenn oppfatning vil det være naturlig at eiere ikke ønsker å bruke mer ressurser enn nødvendig på kompetanseutvikling. Ledere i virksomheter kan derimot være interessert i å bruke ressurser på kompetanseutvikling på områder der bedriften som helhet ikke har tilstrekkelig kompetanse.

I en situasjon med mangelfull kompetanse vil Menko kunne miste kunder og oppdrag, noe som igjen vil kunne føre til svekket inntjening. Toppleder kan velge å gi mulighet til kompetanseutvikling for å skape motivasjon i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Menko har, som beskrevet i kapittel 4.3 om kulturelt fellesskap, ansatte som er høyt utdannede. De ansatte er, som toppleder sier i intervju, vant til og forventer at de skal få faglig utvikling. Nordhaug (2002) har synspunkter på valg av kompetanse i organisasjoner. Han skiller mellom metakompetanse og bedriftsspesifikk kompetanse der Illeris (2004) bruker begrepene formelt eksternt utdanningsløp og intern organisasjonslæring. Metakompetanse er generell kompetanse for den enkelte ansatte. En slik kompetanseheving er ønsket av de ansatte da den kan øke markedsverdien deres også utenfor bedriften. Bedriftsspesifikk kompetanse er det som bedriftene først og fremst ønsker. Dette er kompetanse som er tilpasset den enkelte bedrift, noe som kan gi størst mulig avkastning. Nordhaug (2002) sier at bedrifter ofte stiller betingelser til generell kompetanseheving. Grunnen til det er at ansatte kan utdanne seg ut av egen organisasjon. Nordhaug bruker begrepet *hjerneflukt* om dette fenomenet.

Toppleder sier i intervju at læring i Menko frem til nå har vært i form av organisasjonslæring. Illeris (2004) viser til Senge og den lærende organisasjon som er omtalt i teorikapitlet. Senge har i følge Illeris en *normativ tilnærming* i sin beskrivelse av arbeidsplasser som læringsmiljøer. Med normativ tilnærming i denne sammenheng menes at Senge trekker fram mange praktiske eksempler for å belyse sine synspunkter. Senge belyser ledelsestiltak som han mener kan øke læringsmulighetene på arbeidsplassen. Han ser blant annet på gruppelæring som effektivt og sier at gruppelæring begynner med dialog hvor gruppemedlemmene engasjerer seg i å tenke i fellesskap. Gruppelæring hos Senge er ikke så ulikt læring i arbeidsfellesskap (Illeris, 2004) som ble drøftet i kapittel 4.3. For å skape et teknisk, organisatorisk læringsmiljø som gir rom for gruppeprosesser, anbefaler Senge (1999) desentralisering av ansvar nedover i organisasjonen. Dette kjennetegner en lærende organisasjon. Senge sier at et problem for mange ledere er å gi ifra seg kontrollen. Dette vil kunne gå utover leders nye rolle, som i den lærende organisasjon er å fremme organisasjonens evne til å lære. For å fremme dette er det i følge Illeris (2004) viktig å investere i å forbedre kvaliteten på tenkningen, evnen til refleksjon og til gruppelæring. Vi har drøftet dette i forhold til våre funn i Menko mer inngående i kapittel 4.2.

Dersom vi analyserer våre funn ut fra et helhetsperspektiv ser vi at det finnes et dialektisk samspill mellom toppleders tilrettelegging for læring i Menkos struktur og de normer og verdier som finnes i det sosiale, kulturelle læringsmiljø i Menko. Toppleder bør finne balansen når det gjelder å velge mellom intern organisasjonslæring og formelle eksterne utdanningsløp. En slik balansert tilrettelegging mener vi vil kunne skape ny læring samtidig som det vil kunne utvikle hele kulturen i en positiv retning.

Ut fra de analyser vi har utført, er et annet samspill i Menko forholdet mellom de formelle og de uformelle læringstiltak. Vi tenker da både på de tiltak som allerede eksisterer i Menko og de tiltak som bør utvikles videre. Menko ved toppleder, arbeider seriøst for å videreutvikle virksomheten. Han ønsker å skape et godt læringsmiljø i Menko med muligheter for både formelle og uformelle læringstiltak. Illeris (2004) sier at under alle omstendigheter er læringsmiljøet av fundamental betydning for både omfang og karakteren av den læring som finner sted på arbeidsplassen. Ledelsens

tilrettelegging av, og mulighetene for, kontinuerlig læring, tradisjoner på området og holdningen blant de ansatte, blir av Nordhaug (2002) trukket frem som faktorer som fremmer eller hemmer arbeidsrelevant læring. Nordhaug sier at læringsmiljøets kvalitet vil bli avgjørende for mange bedrifters videre eksistens med de krav som stilles i markedet. Kompetanseutvikling er helt sentralt. Kunnskaper og ferdigheter må vedlikeholdes, oppdateres og videreutvikles da utviklingen skjer fort på de fleste områder (ibid). Ser vi våre funn opp mot denne teorien vil det være av avgjørende viktighet at toppleder utvikler en struktur som gir mulighet for kontinuerlig læring, overføring av tradisjoner og utvikling av positive holdninger. Vi ser her et samspill der struktur kan påvirke kultur.

Det har i våre data kommet forslag om mer teamarbeid og arbeid med gruppeprosesser i Menko. Våre funn viser at de ansatte har sagt at de har god erfaring med å jobbe i team de gangene de har fått anledning til det. Våre data viser at teamarbeid er noe de ønsker å gjøre mer av. Team har en mer formell struktur enn arbeidsfellesskap, som ifølge Illeris (2004) er uformelle. I følge Von Krogh m.fl. (2005) er team gode læringsarenaer. Slik vi ser det, vil et læringsmiljø som innehar spesialkompetanse ha gode muligheter for å fremme læring og kunnskapsdeling i teamet. Teamarbeid kan øke læringen ved at de ansatte lærer av hverandre og spiller hverandre gode. Den individuelle kompetansen i teamet må ikke være for sammenfallende (Nordhaug, 2002). Dette for å unngå at de ansatte bekrefter hverandres vurderinger og analyser, såkalt *gruppetenking* (Janis i Jacobsen, 2006). Forutsetninger for teamarbeid er, slik vi ser det, gode i Menko. Toppleder har i intervju sagt at Menko bevisst har ansatt personer med ulik kompetanse for å dekke de behov som Menko har på best mulig måte. Overlappende kompetanse blir sett på som viktig for å redusere sårbarheten ved turnover og for å beholde fleksibiliteten (Nordhaug, 2002). Team trenger en viss kontinuitet for å lære sammen og kan være spesielt sårbare for turnover (ibid). Vi har ikke konkrete data på om Menko har tilstrekkelig overlappende kompetanse ved turnover. Vi vet imidlertid at avdeling UMA har flere ansatte som kan gjennomføre samme type kurs. Det vil være en viktig oppgave for toppleder å planlegge kompetanseutviklingen slik at det blir et balansert forhold mellom overlappende og komplimenterende kompetanse i Menko.

Illeris (2004) sier at gruppeorganisering gir mulighet for sosial interaksjon som kan fremme læringsmulighetene. Slik vi tolker våre data vil teamarbeid og arbeid med gruppeprosesser være gode læringsarenaer for Menko. Ved opprettelse av team og grupper er det toppleders ansvar å vurdere læringsutbytte opp mot produksjonskrav. Behovet vil også være styrt av forskjellige kundegrupper. Slik vi ser det, vil teamarbeid og gruppeprosesser ved planlegging av undervisning eller utvikling av nye produkter, være hensiktsmessige og gode læringsarenaer i Menko. Vi kan vise til eksempel fra intervju med toppleder hvor han beskriver prosessen bak produktet "Livstilsprogram". Illeris (2004) sier om muligheter for anvende kvalifikasjoner, at disse blant annet avhenger av virksomhetens arbeidsdeling. I utvikling av produktet Livstilsprogram hadde Menko en horisontal arbeidsdeling hvor teamet ble sammensatt på tvers av avdelinger. Ser vi dette opp mot Illeris teori om arbeidsfellesskap vil Menko kunne utnytte det potensialet og den styrke som ligger i uformelle arbeidsfellesskap til å utvikle læring i de formelle gruppene og team. I tillegg vil de formelle gruppene som dannes, kunne etablere nye og spennende arbeidsfellesskaper. Vi snakker her om et dialektisk samspill mellom det teknisk, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø.

Våre data viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko ønsker mer tid til refleksjon og erfaringsutveksling. Menko har ukentlige avdelingsvise koordinerings- og jobbmøter. Disse arenaene blir slik vi oppfatter det kun benyttet til planlegging av praktiske gjøremål i de respektive avdelinger. Planleggingsmøter kan også brukes til faglige formål og bli en del av læringsmiljøet, uten at dette behøver å gå utover tidsbruken i en travel hverdag. I en lærende organisasjon vil læringsperspektivet bli integrert i daglige gjøremål og planlegging. Ledig møtetid vil utnyttes til erfaringsutveksling på en naturlig måte. Vi ser at Menko kan være mer bevisst på bruken av sine møteplasser som en arena for læring. Vi tenker da både på de formelle møtene og de uformelle samlingsstedene. Menko har tilgang til videokonferanse mellom avdelingene i Kristiansand og Lyngdal. Våre data viser at de ansatte ønsker mer bruk av videokonferanse for å øke erfaringsutvekslingen og samarbeidet mellom avdelingene. Bruk av videokonferanse er effektiv ressursbruk og er en møteplass for læring som kan organiseres på kort varsel.

Samspillet mellom de formelle læringsarenaer som slike møteplasser representerer og det behovet for faglig utvikling som våre data viser at finnes i det sosialt, kulturelle læringsmiljø, kan generere ny kunnskap og utvikling for Menko. Dette kan være avgjørende i videreutvikling av marked og produkter.

Fredagslunsj i Menko er et tiltak som i våre data har kommet opp som et forslag til møteplass for de ansatte. Om dette regnes som en formell eller uformell læringsarena vil avhenge av strukturen, men en slik sammenkomst vil være samlende for det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Relasjonsbygging og kunnskapsdeling vil være sentrale elementer i dette. En ukentlig faglig utviklingsdag i Menko er et annet forslag til læringsarena som kom frem i våre data. Det sentrale for kunnskapsutviklingen er at det gis anledning til å møtes (Von Krogh m.fl, 2005). De trekker frem viktigheten av å dele taus kunnskap, og sier at taus kunnskap ofte er den viktigste kilden til innovasjon og likevel blir den ikke utnyttet. Det blir i denne sammenheng viktig at toppleder legger til rette for, og oppmuntrer til at deling av kunnskap kan finne sted. Toppleder bør derfor være bevisst mulighetene som ligger i de uformelle møteplassene og gi rom for dette i hverdagen. Ekman (2004) beskriver småprat som et verktøy leder kan og bør bruke for å holde seg orientert om hva som opptar de ansatte i en organisasjon. Småpraten er viktig for toppleder for å kunne bli kjent med den rådende kulturen i Menko. Han kan avdekke behov for, og muligheter til å fremme læring. I dette tilfellet ser vi et samspill der det sosialt, kulturelle læringsmiljø påvirker det teknisk, organisatoriske læringsmiljø. Toppleder kan foreta endringer i struktur på bakgrunn av påvirkning fra det sosialt, kulturelle læringsmiljø, noe som igjen vil virke fremmende på læringsmiljøet.

Ut fra våre drøftelser om læringsmiljøet i Menko i kapittel 4.2 og 4.3 ser vi at det er et uutnyttet potensial i samspillet mellom det teknisk, organisatoriske behovet for effektivt ressursutnyttelse og ønsket om kompetanse - og karriereutvikling som finnes i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Våre resultater viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko i flere sammenhenger uttrykker et ønske og behov for større grad av fleksibilitet mellom avdelingene og mulighet for jobbrotasjon. Våre data viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko til tider er preget av en stor arbeidsbelastning og

at dette oppleves å kunne hemme læring. Illeris (2004) sier at høy arbeidsbelastning hindrer at en får tid og overskudd til å eksperimentere, utvikle og prøve ut nye ideer.

Illeris (2004) viser til Beckett og Hager som sier at den vesentligste faktor for læring på arbeidsplassen er variasjon i muligheter og situasjoner. Illeris sier om arbeidets disposisjonsmuligheter at stor frihet gir store læringsmuligheter. Våre data indikerer at det sosialt, kulturelle læringsmiljø oppfattes som variert og spennende og innehar stor grad av frihet og handlingsrom. Menko arbeider med mennesker og ingen situasjoner er like. I følge Von Krogh m.fl. (2005) forenkles prosessen med utveksling av kunnskap med ordninger som jobbrotasjon. En slik flyt av personell vil kunne øke de ansattes kompetanse og muligheten for at avdelingene kan lære av hverandre, utvikle seg og kanskje få ideer til nye produkter eller alternative løsninger. Illeris (2004) sier om horisontal arbeidsdeling at jo mer oppsplittet en arbeidsprosess er, desto mer begrenset er læringsmulighetene. Menko har ikke splittet opp arbeidsprosessene i tradisjonell forstand slik som i industribedrifter, men som vi tidligere har nevnt, kan det å holde gjentakende kurs oppfattes som noe rutinemessig i det lange løp.

Det har i våre data kommet frem at det over tid har blitt en bedre samhandling mellom avdeling UMA og avdeling UIA. Illeris (2004) sier at motsetninger i møtet mellom forskjellige faggrupper kan skape gode læringsmiljø og at samhandlingen kan bli bedre av at de møtes. Toppleder sier at han fra 2009 vil starte med hospitering for de ansatte, da han tror dette vil føre til kunnskapsutvikling i Menko. Illeris støtter dette og sier at jobbrotasjon vil motvirke leirtenking og interne motsetninger mellom avdelinger og fremme læring for medarbeiderne. Jobbrotasjon eller hospitering vil være bra for kunnskapsutviklingen i Menko. Nordhaug (2002) sier at jobbrotasjon gir erfaringsbredde for de ansatte samt utfordringer ved å måtte tilpasse seg forskjellige arbeidssituasjoner, kolleger og miljøer. For å få til kunnskapsutvikling må det legges til rette for relasjonsbygging og dialog (Von Krogh m.fl, 2005). Forutsetninger for å lykkes med dette, er at en må ha muligheten til å møtes og lære hverandre å kjenne, noe man vil oppnå ved jobbrotasjon og hospitering. Da kan gode kunnskapsprosesser skapes på tvers av geografiske og kulturelle grenser (Illeris, 2004).

Vi vil anbefale Menko å innføre større grad av jobbrotasjon og variasjon i arbeidsdelingen mellom avdelinger og grupper. En slik endring i strukturen ved å formalisere fordeling av arbeid, produksjon og utvikling, kan medføre jevnere arbeidsbelastning og bidra positivt til læring og samhandling. På denne måten styrkes det sosialt, kulturelle læringsmiljø.

Våre data indikerer at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø kan påvirke det sosialt, kulturelle læringsmiljø, når det gjelder å se mulighetene for læring som arbeidssituasjonen skaper. Dette vil vi analysere nærmere. Som vi presenterer i kapittel 4.2, indikerer våre data at det sosialt, kulturelle læringsmiljø opplever motsetningsfylte krav i arbeidet, mellom å bruke mer tid på kundene og å få flest mulig kunder til å gjennomføre kurs. Om arbeidets innhold sier Illeris (2004) at håndtering av motsetningsfylte krav er læring i seg selv. Han viser til at læringsmiljøet på arbeidsplassen blir styrket i et arbeidsmiljø der de ansatte mestrer krav og arbeidsoppgaver som til dels er motstridende. Våre data viser at de ansatte i Menko ikke ser på motsetningsfylte krav som læring, men snarere en hindring for læring. Slik vi vurderer situasjonen ut fra våre data må det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko forholde seg til at omgivelsene innebærer en kravfull arbeidshverdag. I en situasjon hvor konkurransen på markedet er stor, er det ikke alltid realistisk å avsette eksklusiv tid til læring. Vi mener at det teknisk, organisatoriske læringsmiljø ved toppleder må tydeliggjøre potensialet i å mestre læring ved motsetningsfylte krav og på den måten påvirke det sosialt, kulturelle læringsmiljø.

Illeris (2004) sier imidlertid om belastninger i arbeidet at læringsmulighetene forringes hvis det ikke er tid eller overskudd til å lære. Han sier at ledelsen på en arbeidsplass har en stor rolle i forbindelse med læring på arbeidsplassen. Ledelsen må være bevisst at læringstiltak fører med seg behov for tid til planlegging, koordinering, refleksjon og etterarbeid for de involverte ansatte. Ved en for stor arbeidsbelastning kan reduksjon og omfordeling av arbeid gi tid til læring. Konsekvensene av redusert produksjon kan være negativt for Menkos resultat. Våre data viser at de ansatte har kommet med forslag om å forsøke en jevnere arbeidsbelastning for å bedre mulighetene for økt læring og tid til forberedelse. Toppleder er i følge våre data sterkt involvert i faglig utvikling og ønsker



å finne gode løsninger for læring. Forutsetninger for læring i arbeidslivet er i følge Illeris (2004), foruten et fysisk sted for læring, at det må være et arbeidsmiljø som er aksepterende og støttende i forhold til læring. Vår tidligere rapport (Havåg m.fl, 2008) viser at det psykososiale arbeidsmiljøet i Menko er godt og at de ansatte er motiverte for å lære. Det vil være et viktig arbeid for toppleder å vurdere arbeidsbelastningen i Menko opp mot avsatt tid og rom for læring og utvikling.

Våre data viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko til dels er preget av motsetninger mellom et uttrykt ønske om faglig utvikling innenfor arbeidstiden opp mot opplevelsen av en hektisk arbeidshverdag. Det vil være en utfordring for Menko å finne balansepunktet hvor det sosialt, kulturelle læringsmiljø er kjennetegnet av å være i flytsonen (Schau Andreassen og Wadel, 1989). Det vil være et behovs- og kostnadsspørsmål ved organisering av det teknisk organisatoriske læringsmiljø. Et eksempel kan være at det kostnadmessig ikke er forsvarlig å organisere arbeidet slik at to jobber sammen om kundeoppdragene, selv om dette er uttrykt ønske i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Toppleder må her ta en avveining mellom behovet for inntjening og behovet for utvikling av organisasjonen. Det er viktig å ha en åpen dialog og informasjon om hva som kan forventes av tilrettelegging og muligheter for faglig utvikling i fremtiden. I arbeidssituasjoner der ansatte opplever å ha en rimelig arbeidsbelastning viser Illeris (2004) til Wenger som ser på læring som en forhandling om mening i praksisfellesskapet på arbeidsplassen. Wenger ønsker harmoni og tid til å utvikle praksisfellesskapet. Illeris sier at læring finner sted som en sosial prosess når de ansatte diskuterer, reflekterer og utveksler erfaringer og vurderinger sammen. For å lykkes med dette bør det teknisk, organisatoriske læringsmiljøet i Menko tilrettelegges for kontinuerlig læring. Våre analyser og drøftelser av det sosialt, kulturelle arbeidsmiljø i Menko indikerer at toppleder bør avsette mer tid og rom til faglig utvikling. Vi ser her muligheter for å utvikle et konstruktivt dialektisk samspill for å fremme læring i læringsrommet.

Våre data indikerer også et mulig samspill mellom det sosialt, kulturelle læringsmiljø og det teknisk, organisatoriske læringsmiljø når det gjelder å utvikle et mer konkurransepreget miljø i Menko. Det kommer frem i vår datainnsamling at flere av de

ansatte sier at miljøet i Menko er preget av lite konkurranse. Evalueringer som kundene utfører etter endt oppdrag, har kun fokus på produkt og ikke på arbeidsutførelsen til den enkelte ansatte. Det gjennomføres heller ikke evalueringer av de ansatte i Menko. Det vil være mulig for det teknisk, organisatoriske læringsmiljø å innføre systemer for å måle den enkeltes eller avdelingens innsats. Våre data indikerer at det sosialt, kulturelle læringsmiljø ikke ønsker negativ konkurranse mellom avdelingene. Illeris (2004) henviser til Morsing som sier at i et åpent læringsmiljø vil konkurranse og konflikter drive læring og utvikling fremover. Utfordringen er å få til konkurranse og samarbeid på samme tid. Vi mener at en slik balansegang for Menkos del vil være en forutsetning for fremme et mer konkurransepreget teknisk, organisatorisk læringsmiljø som vil kunne virke positivt inn på læringsmulighetene i det sosialt, kulturelle læringsmiljø.

Våre funn indikerer at innføring av ulike administrative styringsverktøy i det teknisk, organisatoriske læringsmiljø, kan ha innvirkning på læringsmulighetene i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Vi har i kapittel 4.2 og 4.3 drøftet innføring av kunderapporteringsystem (CRM) og metode for Kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen. Våre analyser viser at det sosialt, kulturelle læringsmiljø kan bli preget av opplevelsen av at slike systemer kan virke kontrollerende. Våre data viser at toppleder er inneforstått med denne måten å oppfatte systemene på. Illeris (2004) mener at behovet ledelsen har for kontroll som medfører detaljerende krav til den ansatte, vil virke negativ for læringsmiljøet. Vi har i vår analyse vist at toppleder ønsker å oppnå en bedre oversikt over alle kundeoppfølginger i Menko ved å innføre CRM. Et behov som han mener vil øke, når Menko ekspanderer og eventuelt utvikler seg i retning av en konsernmodell. Ved innføring av administrative styringsverktøy er det viktig for Menko å informere de ansatte om hvilken rolle det nye styringssystemet er tiltenkt. På denne måten kan toppleder hindre at innføring av nye strukturelle systemer vil hemme læringsmulighetene i det sosialt, kulturelle læringsmiljø.

Våre drøftelser og analyser av data i Menko indikerer at enhver endring i det teknisk, organisatoriske læringsmiljø vil kunne påvirke det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Våre data indikerer også at endringer i det sosialt, kulturelle læringsmiljø påvirker det teknisk, organisatoriske læringsmiljø. Det er en dialektisk, det vil si en gjensidig

påvikning mellom de to læringsmiljøene som utgjør læringsrommet i Menko. Nordhaug (2002) sier at det i dag er en utbredt enighet om at menneskelige ressurser er de viktigste av alle ressurser i arbeidslivet. Dette blir ikke alltid fulgt gjennom en målrettet lederpraksis. Det blir viktig for toppleder ved fremtidig organisering av Menko at han er bevisst hvilken rolle de ulike organisasjonsmodeller vil ha for læringen i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Generelt kan vi si ut fra våre drøftelser at en desentralisert maktstruktur og organisasjonsmodell i større grad vil fremme læring og utvikling i Menko, i forhold til det en mer sentralisert modell vil gjøre. Illeris (2004) sier at en desentralisering av makt i organisasjonen kan skape grobunn for økt læring.

#### **4.5 Arbeidsidentitet**

I kapittel 4.1.3 endte vi opp med å innføre begrepet *arbeidsidentitet*. Vi skrev at ifølge Illeris (2004) dannes identitetsbegrepet der hvor de individuelle tilegnelsesprosessene møter samspillsprosessene i en virksomhet. I følge Illeris sier Anderson at arbeidsidentitet er en delidentitet som dreier seg om vår opplevelse av oss selv som arbeidende individ og samtidig en del av et arbeidende fellesskap. Illeris har en egen definisjon på begrepet arbeidsidentitet. Illeris sier at arbeidsidentitet er måten medarbeidere hver for seg, og i fellesskap, forholder seg til arbeidet på. Hvordan forholder de ansatte i Menko seg til arbeidet? Hvilken arbeidsidentitet har de ansatte i Menko? Har de sin arbeidsidentitet først og fremst knyttet til eget fag og profesjon? Har de sin arbeidsidentitet knyttet til Menko? Eller har de sin arbeidsidentitet knyttet til andre forhold?

I våre undersøkelser kommer det frem at de ansatte i Menko opplever å ha et godt fellesskap. De kjenner hverandre og hverandres familier. De sier at de har respekt for hverandre. De sier, ” i våre sosiale fellesskap skaper vi felles identitet”. Disse funn viser at de ansatte i stor grad opplever at de har sin identitet knyttet til arbeidet i Menko. Funnene tyder også på at denne identiteten er knyttet opp mot arbeidsfellesskapet på arbeidsplassen, mer enn at den er knyttet opp mot egen profesjon og faglig ståsted i Menko. Vi har også andre funn som bekrefter dette. De ansatte hevder i våre undersøkelser at det ikke er negativ konkurranse mellom avdelinger i Menko. ”Ingen er

bedre enn andre”, er et utsagn som er fremkommet. Toppleder sin filosofi om ikke å ha provisjonsbasert belønning i Menko, kan også være medvirkende til å bygge opp under fellesskapsfølelsen som de ansatte opplever å ha.

Moxnes (2007) skriver om samspillsrollen. Han påpeker at et menneske kan være én person sammen med noen og en helt annen person sammen med andre. Moxnes sier at hvem en er og blir, er mer eller mindre avhengig av hvem en er sammen med. Når de ansatte i Menko er sammen og er en del av det sosialt, kulturelle læringsmiljø, vil de inneha rollen som ansatt i Menko og ha en identitet knyttet opp mot arbeidsfellesskapet. Våre data gir oss et inntrykk av at ansatte som aktører i Menkos struktur er i samspill med sine kolleger og toppleder, der de opplever trygghet, fellesskap og mestring.

Et annet poeng som fremkommer i våre undersøkelser er at de ansatte i Menko ser på gode resultater som den beste markedsføring. De har en ambisjon om at Menko skal bli et anerkjent kompetansesenter for menneskelig utvikling og et kompetansesenter for undervisning. De ansatte ønsker at Menko skal være en anerkjent arbeidsplass. Disse funnene viser at flere av de ansatte i Menko stiller høye krav til seg selv og til bedriften de jobber i. Deres holdninger viser at de ønsker å være blant ”de beste i klassen”. I tillegg til at de ansatte har en identitet knyttet til sitt arbeid, viser våre funn at denne arbeidsidentiteten tilsier at de ønsker å være gode på det de jobber med.

Når det gjelder de ansattes behov for faglig utvikling, så har våre funn og tidligere drøftelser vist at det eksisterer en viss uenighet mellom ansatte og toppleder i forhold til hvordan faglig utvikling skal foregå. Toppleder er opptatt av å utvikle organisasjonslæringen i Menko. Han ønsker å stimulere til en identitetsfølelse der Menkos behov for kompetanse er i høysete. På den andre side viser våre funn at de ansatte til en viss grad har en arbeidsidentitet knyttet opp til egen profesjon og egen utvikling. Noen ansatte sier at de ønsker å påbegynne, eller bli ferdig med, et formelt eksternt utdanningsløp. Dette funnet tyder på at de ansatte også til en viss grad har sin arbeidsidentitet knyttet opp mot egen faglig utvikling og profesjon.

Våre undersøkelser viser at de ansatte i Menko er opptatt av å sette seg inn i kundenes situasjon. Dette gjelder for eksempel i undervisningssituasjoner. De ansatte i Menko ønsker fornøye kunder. Vi kan se flere grunner til at dette. Våre undersøkelser viser at en begrunnelse kan være at de ansatte ønsker at Menko skal få flere oppdrag og hevde seg i konkurransen med andre bedrifter. En annen begrunnelse vi finner i våre data er at de ansatte ønsker at kundene skal lykkes og at de ansatte i Menko dermed kan få en følelse av å ha "hjulpet noen til topps" (Menko 2011). Arbeidsidentiteten kan dermed knyttes både til Menko som arbeidsfellesskap, men også til rollen som den gode hjelper som gjør et samfunnsmessig nyttig arbeid. Vi ser her at arbeidsidentiteten i det ene tilfellet er knyttet til fellesskapet som struktur, mens det i det andre tilfellet er knyttet til individets rolle som aktør.

I følge toppleder vurderer Menko å gå over til konsernmodell og han åpner for muligheten for at nøkkelpersoner med bestemt kompetanse kan bli medeiere. Hvordan vil dette kunne påvirke arbeidsidentiteten hos de ansatte? Kan det skje at de som blir medeiere identifiserer seg sterkere med Menko, enn de som ikke blir medeiere? Kan det på den andre side oppstå situasjoner der de ansatte som ikke får tilbud om medeierskap mister motivasjon, arbeidsglede og identitet til arbeidet? Gulbrandsen (1991) sin undersøkelse viser at man kan tolke ledelsens ønske om medeierskap i bedriften på flere måter. I følge Gulbrandsen så mener både Sandberg og Poole at medeierskap for ansatte vil være med på å knytte arbeidstakere nærmere foretaket og skape mer samhørighet mellom ansatte og foretaket. I følge Gulbrandsen har imidlertid Sandberg og Poole forskjellige syn på hvorfor medeierskap tas i bruk. Sandberg heller i retning av at ledelsens bruk av medeierskap er en form for kontroll av ansatte og kan sees på som en type hersketeknikk. Poole derimot, hevder at tilbud om medeierskap fra ledelsen mer er et resultat av en demokratisk lederstil i et miljø preget av samarbeid og velvillighet.

På bakgrunn av Gulbrandsens undersøkelser (1991) vil vi hevde at de ansatte i Menko vil kunne få en sterkere samhørighet og en sterkere identitet knyttet til Menko, dersom de blir omfattet av en medeierskapsordning. Vi mener imidlertid at det ligger noen forutsetninger for at denne identitetsbyggingen skal skje. Dersom de ansatte, som vil bli omfattet av en medeierskapsordning, skal få sterkere arbeidsidentitet knyttet til Menko,

mener vi at de må oppleve at de får reell medinnflytelse, i tillegg til eventuell økonomisk godtgjøring. I tre av de bedriftene som Guldbrandsen har studert, har utvidelse av eierskap gitt opphav til misnøye blant de ansatte som ikke har fått tatt del i medeierskapsordningen.

En slik endring i struktur som innføring av medeierskap er, vil kunne bli en utfordring for Menko. Menko har relativt få ansatte og bør etter vår oppfatning være bevisst på hvilken effekt denne endringen i struktur vil ha for den enkelte aktør. I neste omgang kan dette få konsekvenser for arbeidsidentiteten til den enkelte. Menko kan enten gi kun et fåtall av de ansatte medeierskap, eller de kan gi muligheten til alle ansatte. Gis tilbudet til kun et fåtall av de ansatte, vil en likevel ikke kunne unngå at enkeltaktører kan føle seg tilsidesatt og ikke få ta del i organisasjonens verdiskapning (Guldbrandsen, 1991).

#### **4.6 Arbeidspraksis**

I kapittel 4.4 ser vi på forholdet mellom det teknisk, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø. I modellen til Illeris utgjør disse læringsmiljøene det nederste grunnivået som kan beskrives som arbeidsplassen eller arbeidslivets læringsrom (Illeris, 2004). Ut fra våre funn og resultater har vi i kapittel 4.4 drøftet og analysert dette læringsrommet i Menko. Som vi har avklart i teorikapitlet, beskriver Illeris *arbeidspraksis* som arbeidslivets premisser for læring. I forhold til helhetsmodellen for læring sier Illeris at arbeidspraksis er et spennings- og kraftfelt som ligger midt på trekantens grunnlinje mellom det teknisk, organisatoriske- og det sosialt, kulturelle læringsmiljø (se figur i kapittel 2). I arbeidspraksis kanaliseres det læringsmessige samspillet mellom individet og omgivelsene direkte eller indirekte (ibid).

Illeris (2004) beskrivelse av arbeidspraksis som et spennings- og kraftfelt som danner premisser for læring i arbeidslivet, oppfordrer aktørene i arbeidslivet til å tenke muligheter og løsninger. Når det gjelder muligheter for læring i Menko, viser våre data at de ansatte og toppleder stort sett har samme oppfatning når de skal beskrive

nåsituasjonen i Menko. De opplever Menko som en organisasjon som er positivt innstilt til læring. Våre data indikerer at de ansatte har liten motstand mot læring. De opplever også liten motstand mot læring i Menkos struktur, men de savner flere naturlige og tydelige læringsarenaer. Våre data indikerer også at de ansatte opplever noe mangelfull kommunikasjon fra toppleders side, når det gjelder strategi for læring og læringsmiljø, og hvilken retning kompetanseutviklingen bør ta i Menko. Dersom vi ser disse resultatene under ett, indikerer de at arbeidspraksisen i Menko oppleves som spennende og utviklende. Da har vi tatt hensyn til funn som gjelder både det teknisk, organisatoriske læringsmiljø og det sosialt, kulturelle læringsmiljø. På den annen side viser vår analyse av det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko, kapittel 4.3, at de ansatte ikke er seg bevisst den læringseffekt og betydning arbeidsfellesskapet og dermed arbeidspraksisen har, som arena for kompetanseutvikling. I en fungerende arbeidspraksis vil de ansatte kunne utvikle nye ideer og produkter sammen (Illeris, 2004). De vil kunne utvikle felles motivasjon og engasjement for læring og utvikling. Våre data viser at de ansatte i Menko har den motivasjonen og engasjementet som skal til for å skape konstruktive arbeidsfellesskap og dermed et spennende og kraftfullt læringsrom. Våre funn viser at de ansatte ønsker mer muligheter for faglig utvikling og flere læringsarenaer. Sett opp mot Illeris beskrivelse vil vi kunne si at de ansatte i Menko ønsker at spennings- og kraftfeltet skal være enda tydeligere og sterkere i fremtiden. Det blir en viktig oppgave for toppleder i Menko å bevisstgjøre de ansatte på de læringsmuligheter som ligger i arbeidspraksisen. Han må samtidig tilrettelegge og utvikle læringsarenaer slik at læringsrommet oppfattes som spennende og kraftfullt. I følge Illeris vil arbeidspraksisen i Menko dermed være en kanal for det læringsmessige samspillet mellom enkeltansatte og omgivelsene i virksomheten.

Våre data viser at toppleder er bevisst sin rolle som pådriver i utviklingen, men han ser også at han aktivt bør oppmuntre de ansatte til å utvikle ideer uten at han som leder først må ta stilling til dem. Illeris (2004) sier at det ikke er noe klart skille mellom videreutvikling av eksisterende arbeidsfunksjoner og utvikling av nye funksjoner, men at det læringsmessig gir mer vidtrekkende muligheter ved å orientere seg mot noe som oppleves som nytt og overskridende. Ved utvikling av nye funksjoner vil en ta en mer utgangspunkt i de nye utfordringene enn i deltakerens tidligere erfaringer. Læringsarenaer og læringsformer som gir muligheter for dette er ifølge Illeris

selvstyrende grupper, prosjekter, aksjonslæring, intern og ekstern jobbytte eller jobbrotasjon. Vi har både i kapittel 4.2 og 4.3 kommet med forslag til videreutvikling av eksisterende arenaer og opprettelse av nye arenaer for læring og erfaringsutveksling i Menko.

Vi vil anbefale Menko å organisere det teknisk, organisatorisk læringsmiljø i henhold til Illeris teori og våre forslag. Våre analyser i kapittel 4.4 indikerer at denne endringen i struktur fører til et samspill som fremmer læring i det sosialt, kulturelle læringsmiljø. Dette vil igjen, via individperspektivet, påvirke arbeidspraksisen i Menko slik at det oppstår økt læring og dermed muligheter for videreutvikling av nye funksjoner og produkter.

Ovennevnte analyser er i samsvar med Argyris og Schön (1978) sin teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, fra "do better" til "do different" som vi har presentert i teorikapitlet. Skal vi få til dobbeltkretslæring i en organisasjon må en inneha en arbeidspraksis som er preget av tillit og trygghet. De ansatte må ha mot til å utfordre bruksteoriene som enkeltkretslæring ofte bygger på. Bruksteoriene i seg selv kan i følge Argyris og Schön være høyst dysfunksjonelle. De kan føre til en adferd som preges av at det er viktigere å forsvare sine handlinger enn å lære av sine feil. Dobbeltkretslæring er innovativ og bringer nye anskuelser inn i virksomheten. I følge Marnburg (2001) er problemet at dobbeltkretslæring også er reaktiv av natur. Den krever at en får en ytre stimulans for å bli utløst. Det vil si en søker i omgivelsene for å avdekke behov. I forhold til en selvutviklende virksomhet vil dette ikke være nok. En må kunne drive utvikling uavhengig av ytre stimuli. Det må være en vilje både i de ansatte og i virksomheten til å møte og påvirke en utvikling og et behov for være en del av den. Forskere og utviklere motiveres ikke bare av behovet i markedet. De motiveres og drives av det de holder på med, og som er interessant i seg selv (ibid). Som vi presenterer i denne oppgaven viser våre data at det sosialt, kulturelle læringsmiljø i Menko er preget av motivasjon, interesse og glede i forhold til arbeid. Menkos visjon "Vi får folk til topps", synes å være godt innarbeidet i kulturen. Det blir en viktig oppgave for topplerer å bruke gleden og motivasjonen som finnes i det sosialt, kulturelle læringsmiljø til nyutvikling. Det må oppmuntres til en arbeidspraksis der det



sosialt, kulturelle læringsmiljø og individets vilje og interesse påvirker utvikling og marked. Marnburg (2001) foreslår å utvide forståelsen av dobbelkretslæring til også å omfatte virksomhetens og enkeltpersoners indre behov for å gjøre det som de synes er meningsfullt og til å kunne fortolke en uvis fremtid. Da vil dobbelkretslæring også være selvutviklende og proaktiv. Illeris (2004) sier i forhold til arbeidspraksis at når læring finner sted i arbeidslivet, vil denne uunngåelige være direkte eller indirekte påvirket av hvordan arbeidslivet grunnleggende er innrettet og fungerer i samfunnet. Slik vi har oppfattet det ut fra våre data, har Menko som organisasjon et godt omdømme i markedet og blant kunder. Forholdene burde derfor kunne legges til rette for en arbeidspraksis, der Menko blir en viktig aktør for påvirkning og produktutvikling uavhengig av hvilke behov markedet har i dag.

Hvordan kan Menko bli en viktig aktør når det gjelder påvirkning og produktutvikling? Hvilken arbeidspraksis vil bygge opp under en slik utvikling? Når det gjelder strukturell utvikling viser våre data at Menko har innført et nytt mellomledersjikt og vurderer å innføre en konsernmodell. Våre data viser imidlertid at enkelte ansatte ønsker en flat organisasjon uten mellomledere. I følge Illeris (2004) vil stor grad av autonomi i arbeidet gi økt muligheter for læring. Læring på arbeidsplassen omfatter læring som er i overensstemmelse med virksomhetens primære formål og produksjon. Vi er da på nederste grunnlinje i Illeris helhetsmodell, med vekt på det teknisk, organisatoriske læringsmiljø. I tillegg vil læring på arbeidsplassen også omfatte hvordan de ansatte kollektivt og individuelt kan håndtere sin egen situasjon på arbeidsplassen på en måte som er overkommelig og tilfredsstillende for dem selv. Dette representerer det sosialt, kulturelle læringsmiljø, samtidig som vi beveger oss opp i Illeris modell mot individet (ibid). Vi vil her se Illeris begrep om arbeidspraksis også opp mot annen teori.

Marnburg (2001) fremhever at i selvutviklende virksomheter må en leder forholde seg til de ansatte i kollektive enheter. Han mener dette vil fremme kommunikasjon og samarbeid og forhindre *individuell suboptimalisering*. Marnburg mener med dette at det er viktig å forhindre at et individ arbeider effektivt og optimalt alene, dersom vedkommendes arbeid sett i et helhetsperspektiv, er til hinder for de andre ansattes innsats. Han mener det er gruppen som er basis for læring og utvikling, og at det er den

kollektive følelsen som gir den enkelte identitet og stolthet. Ser vi dette opp mot Illeris arbeidspraksis, kan vi si at Marnburg her definerer en arbeidspraksis som fremmer læring. I Menko vil det, slik vi ser det, være avdelingene som utgjør gruppen eller teamet. Våre data indikerer at toppleder i Menko til dels har denne samme oppfatningen som Marnburg. Toppleder sier at han er opptatt av de resultatene hver enkelt avdeling skaper og at Menko ikke måler den enkelte ansatte. Det er avdelingen samlet som skaper resultater. I følge Marnburg (2001) er et personlig tilhøringsforhold til andre mennesker meningsfylt i seg selv. Dyktige og entusiastiske enkeltpersoner skal ha stort spillerom, men i stedet for å forholde seg til en enkelt leder eller et formelt regelsystem, skal de forholde seg til de kollektive enheter de tilhører. Marnburg omtaler her individets plass i læringsrommet. Vi beveger oss i området arbeidspraksis i Illeris helhetsmodell.

Nonaka (1995) hevder at en drivkraft for å få team til å yte sitt beste er å bruke intern konkurranse mellom teamene i virksomheten. Vi har ikke data som tyder på at toppleder legger opp til konkurranse mellom avdelingene. I henhold til vår tidligere oppgave om kulturen i Menko (Havåg m.fl, 2007) vil en for sterk intern konkurranse mellom avdelingene kunne hindre samarbeid på tvers og forsterke den såkalte silotenkningen. Vi drøfter konkurranseaspektet i henhold til flere av perspektivene i Illeris modell i denne oppgaven. Med tanke på å utvikle en arbeidspraksis som bygger opp under utvikling og nyskaping bør Menko vurdere alle perspektiver og se på hva som virker fremmende og eventuelt hemmende for læring.

I følge Illeris (2004) skal arbeidspraksis være et spennings- og kraftfelt der det læringsmessige samspillet mellom individet og omgivelsene er kanalisert. Vi har her drøftet og analysert våre funn i Menko opp mot denne teorien og mot annen teori om læring og utvikling i arbeidslivet. Våre drøftelser peker på at individets vilje og motivasjon er avgjørende for utviklingen i Menko. Denne utviklingen vil være mest optimal når det teknisk, organisatoriske læringsmiljø ved toppleder legger til rette for læring i form av læringsarenaer og møteplasser, der toppleder gir aksept og oppmuntring til å møtes. Både strukturen, kulturen og enkeltindividet i Menko må være

i et positivt dialektisk samspill der fokus mot omgivelsene står sentralt og der det er stort rom for diskusjoner og nytenkning.

#### ***4.7 Samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis***

I Illeris helhetsmodell for læring er arbeidsidentitet og arbeidspraksis skravert inn på figuren som sirkler mellom linjen for det individuelle læringsforløp og linjen for arbeid, se figur i kapittel 2.2. I området som blir overlappet av disse to begrepene er det, i følge Illeris (2004) at samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis finner sted. Illeris sier at det er i dette området *at de vesentligste forhold i forbindelse med læring i arbeidslivet finner sted*. Vi har i foregående kapitler drøftet begrepet arbeidspraksis og arbeidsidentitet opp mot våre data i Menko. Vi vil i dette kapittel drøfte samspillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet og analysere oss frem til de vesentlige forhold i forbindelse med læring i Menko. Vi vil derfor drøfte hvilke forhold som fremmer læring og hvilke forhold som kan hemme læring i Menko.

Våre funn i Menko tyder på at det eksisterer et samspill mellom individnivå og arbeidsplassnivå, når det gjelder forholdet til læring. Samspillet finner sted i møte mellom de ansattes behov for utvikling og rammene som legges til rette for dette. Vårt hovedinntrykk når det gjelder læring og utvikling i Menko, er at både toppleder og ansatte har stort fokus på faglig utvikling og har ønske om å utvikle Menko til en ledende aktør i markedet. Hovedinntrykket bygger vi på fire hovedfunn. Vi vil i dette kapitlet se nærmere på samspillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet i Menko ut fra disse funnene. Vi vil også komme med forslag til hva Menko bør ha fokus på for å fremme læring på arbeidsplassen.

Vår analyse viser at *tid til læring* er et forhold som har fått stort fokus av både ansatte og toppleder, når det gjelder hva som hemmer eller fremmer læring i Menko. Våre data viser at de ansatte i Menko opplever motsetningsfylte krav mellom avsatt tid til læring i forhold til tid benyttet til produksjon. Våre funn viser at toppleder er opptatt av at de ansatte må bruke produksjonstiden til å lære. Han ser imidlertid et behov for å avsette konkret tid til læring. Ved ønske om formelle eksterne utdanningsløp mener han at

ansatte bør bruke en del av fritiden til dette. I forhold til begrepene arbeidsidentitet og arbeidspraksis, kan vi si at arbeidsidentiteten er knyttet til behovet de ansatte har for *faglig utvikling*, mens arbeidspraksis gir rammene for bruk av *tid*. I Illeris helhetsmodell for læring (Illeris, 2004) befinner vi oss i samspillet, det vil si det overlappende feltet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet.

Våre data tyder på at de ansatte ser på en hektisk hverdag som en hindring for læring og kompetanseutvikling. Illeris (2004) mener imidlertid at ansatte bør oppfatte motsetningsfylte krav som en viktig del av en læreprosess og ikke som en hindring for læring og utvikling. I et hektisk konsulentmiljø med mange motsetningsfylte krav til den enkelte ansatte, vil det slik vi ser det, være positivt å se på kravene som en mulighet til læring i stedet for å se på det som støy og hindringer i læreprosessen. Når det gjelder praksisfellesskaper, sier Wenger (2002) at ansatte i stor grad overtar de normer og handlingsmønstre og forståelser som finnes i arbeidspraksis fra før av. Denne teorien og denne holdningen mener vi ikke vil være utviklende nok alene for læring i virksomheter. Læring som en harmonisk og konfliktløs tilpasning av medarbeidernes kompetanse til nye krav og utfordringer, mener vi vil være mindre effektiv enn læring i et miljø der ansatte ser på utfordringer og motsetningsfylte krav som en ressurs i læreprosessen. På den måten vil medarbeidernes arbeidsidentitet utvikles i samspill med de motsetningsfylte krav som finnes i arbeidspraksis.

På den annen side sier Illeris (2004) at læringsmulighetene hemmes hvis det ikke er tid eller overskudd til å lære og at det er ledelsens ansvar å organisere tid til både læring og til refleksjon. Vi vil anbefale toppleder å gjennomgå arbeidspraksis for å sikre nok eksplisitt tid til læring. For å oppnå dette, samtidig om produksjonskravet i Menko opprettholdes, bør toppleder vurdere nye muligheter for en jevnere arbeidsbelastning og arbeidsdeling mellom avdelingene og de ansatte. Dersom de ansatte opplever at de får aksept for å bruke tid til læring og utvikling i arbeidspraksis, vil dette kunne skape et positivt dialektisk samspill mellom Menkos arbeidspraksis og den ansattes arbeidsidentitet.

Våre resultater viser at toppleder og ansatte til dels har ulike oppfatninger om hvilke arenaer og metoder i arbeidspraksis som vil være vesentlige i forhold til læring. I forhold til Illeris modell, handler dette om hvordan arbeidspraksis legger forholdene til rette for møteplasser og metoder, der faglig utvikling vil bidra til å utvikle de ansattes arbeidsidentitet. I tidligere kapitler drøfter vi og foreslår ulike formelle og uformelle møteplasser for læring. Våre data viser at de ansatte legger vekt på at det bør utvikles formelle møteplasser i Menko. Illeris (2004) foreslår selvstyrende grupper, prosjekter, aksjonslæring, intern og ekstern jobbytte eller jobbrotasjon som formelle møteplasser og metoder. Vi har i våre analyser også foreslått bruk av team, utnyttelse av allerede eksisterende avdelingsmøter, fredagslunsj, faglige utviklingsdager, hospitering og kollegaveiledning.

Vi vil imidlertid påpeke den viktige rolle som uformelle møteplasser gir for læring i arbeidspraksis. I følge Illeris (2004) er dette alle arenaer som ikke er formelt organisert i arbeidspraksis, der det likevel oppstår læring. Dette vil være læring i form av erfaringsutveksling, refleksjon og utveksling av taus kunnskap. Toppleder i Menko må legge til rette for at uformelle møteplasser kan oppstå i arbeidspraksis. Vi kan her vise til uformelle selvorganiserende grupper av typen praksisfelleskap (Wenger, 2002) og arbeidsfelleskap (Illeris, 2004). Småprat i virksomheten vil, i følge Ekman (2004), også være en slik uformell møteplass.

Ser vi på samspillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet i Menko, når det gjelder tilrettelegging for formelle og uformelle læringsarena og metoder, mener vi at Menko har gode forutsetninger for å videreutvikle arenaer som fremmer læring. De motstridende oppfatningene vi har påpekt når det gjelder hvilke arenaer som bør vektlegges, mener vi bunner i at både toppleder og ansatte har hatt lite fokus på hvilke muligheter som ligger i tilrettelegging i arbeidspraksis. Ved å sette fokus på disse mulighetene, vil Menko kunne utvikle et konstruktivt samspill mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet. I dette samspillet vil en bevisst tilrettelegging av formelle og uformelle læringsarenaer i arbeidspraksis, møte de krav og ønsker som de ansatte i sin arbeidsidentitet har til faglig utvikling.

Våre resultater viser at intern organisasjonslæring kontra formelt eksternt utdanningsløp er et viktig diskusjonstema når det gjelder holdning til læring i Menko. I Illeris modell er dette en del av det overlappende området mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet. Vi har resultater som viser at de ansatte er motiverte for læring. Samtidig er de ikke bevisste nok den muligheten som ligger i organisasjonslæring. Generell teori om organisasjonsutvikling og læring argumenterer for at organisasjonslæring er et viktig satsningsområde for virksomheter. Illeris (2004) tar grundig for seg diskusjonen i forhold til intern organisasjonslæring kontra ekstern individuell formell utdanning. Illeris ender ikke opp med å forkaste en av de to metodene, men han beskriver dem begge. Han er blant annet opptatt av å diskutere mulighetene for overføring av metakompetanse til bedriftsspesifikk kompetanse. På bakgrunn av diskusjonene til Illeris og våre tidligere drøftelser og analyser, mener vi at Menko i fremtiden bør fokusere på å utvikle organisasjonslæringen i arbeidspraksis. Menko bør imidlertid ikke utelukke de muligheter som ligger i eksterne formelle utdanningsforløp for ansatte. De bør innarbeide dette som en mulig arena i arbeidspraksis.

Toppleder sier i intervju at han har ansatt konsulenter i Menko på bakgrunn av kvalifikasjoner. Han har bygd opp sitt lag eller team, slik han ser det, av komplementær erfaring og kompetanse, og han bruker deres spisskompetanse bevisst der det trengs. Kan topplers gjennomtenkte ansettelsespolitikk være et hinder for at den enkelte ansatte får tilgang på formelle eksterne utdanningsløp? Kan det tenkes at dagens bredde i kompetansen i Menko, kan gjøre det vanskelig for de ansatte å rettferdiggjøre behovet for lengre og kostbare utdanninger? I et skiftende marked kan lengre formelle eksterne utdanningsløp muligens miste sin aktualitet ved utdanningsslutt. Mer dagsaktuelle problemstillinger kan oppfattes å være knyttet til foredrag, forelesninger, seminarer og erfaringsutveksling, som tar for seg det som rører seg i samfunnet og i markedet i øyeblikket. Illeris (2004) viser til Lave og Wenger som fremhever argumenter for intern organisasjonslæring. Et av hovedargumentene er at det kan være vanskelig å overføre og bruke det man har lært i en formell utdanning til arbeidspraksis. Dette betegner Illeris som transferproblemet. Et argument for eksterne formelle utdanningsløp er behovet for å gå i dybden (Illeris, 2004). Nordhaug (2002) hevder at en fare med formelle eksterne utdanningsløp er at de ansatte blir så attraktive at de kan utdanne seg

ut at egen bedrift, såkalt hjerneflukt. Våre data indikerer at toppleder er klar over denne problemstillingen.

Toppleder åpner opp for at det kan være aktuelt å gi mulighet for formelle eksterne utdanningsløp. Han poengterer at dette må begrunnes i at det da kun vil være snakk om kunnskap som Menko vil ha direkte nytte av som organisasjonslæring. Toppleder forutsetter transfer av kompetanse og dermed et relevant samspill mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis. En av årsakene til at de ansatte er opptatt av formelle eksterne utdanningsløp kan være at de ønsker å være attraktive på arbeidsmarkedet ved å skaffe seg metakompetanse (Nordhaug, 2002). De knytter sin arbeidsidentitet opp mot formell utdannelse og fag i stedet for opp mot Menko som arbeidsgiver. Våre funn viser imidlertid at de ansattes motivasjon for læring og utvikling i Menko kan styrkes ved at de får ta eksterne formelle utdanningsløp. I følge Illeris (2004) vil begrepene arbeidsidentitet og arbeidspraksis påvirke hverandre gjensidig. Dersom toppleder legger til rette for å kunne gjennomføre eksterne formelle utdanningsløp som en del av Menkos arbeidspraksis, vil det dialektiske spillet kunne føre til at arbeidsidentitet blir styrket i forhold til Menko som arbeidsgiver. Dersom dette skjer vil endring i arbeidsidentitet på grunn av ny kompetanse, igjen medføre at arbeidspraksis endres og utvikler seg. På denne måten vil transfer av kompetanse oppstå (ibid).

Det siste funnet vi vil presentere når det gjelder spillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis er forholdet rundt utvikling av nye produkter og konsepter i Menko. Hvordan kan spillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet utnyttes slik at Menko fremstår som en ledende og attraktiv aktør, både når det gjelder marked og som arbeidsgiver? Våre funn viser at de ansatte og toppleder i Menko har høye krav til seg selv. Dette kan vi se på som en vesentlig del av deres arbeidsidentitet. De ansatte og toppleder har høye ambisjoner på Menkos vegne. De mener Menko bør være ledende i markedet og de har planer om å ekspandere. De har fokus på å utvikle nye produkter og konsepter. De ønsker en utviklingsrettet arbeidspraksis. Toppleder sier at han ønsker å gi de ansatte større spillerom i tidlige faser av nye prosjekter. Under vårt intervju har han gitt eksempler på at han har stoppet innspill fra de ansatte på et for tidlig stadium. På denne måten hemmer han de ansatte i å skape nye ideer og produkter. Dersom en

arbeidspraksis skal gi rom for læring og utvikling anbefaler Senge (1999) desentralisering av ansvar nedover i organisasjonen. Dette kjennetegner en lærende organisasjon. Som vi tidligere diskuterer innbefatter dette at toppleder må gi fra seg noe av kontrollen og innta en ny rolle. Illeris (2004) anbefaler å investere i å forbedre kvaliteten på tenkningen, evnen til refleksjon og til gruppelæring. Han sier at mulighet for sosial interaksjon er viktig for læringsmulighetene.

Illeris (2004) sier at det ikke er noe klart skille mellom videreutvikling av eksisterende arbeidsfunksjoner og utvikling av nye funksjoner, men at det læringsmessig gir mer vidtrekkende muligheter ved å orientere seg mot noe som oppleves som nytt og overskridende. Senge (1999) mener at dagens løsninger vil kunne bli morgendagens problemer. Drivkraften bak endring er forventninger. Ser vi dette opp mot Illeris modell, beskriver Senge her et samspill mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Menko bør tilstrebe en arbeidspraksis som har fokus på fremtiden og hvilke muligheter og utfordringer Menko har i markedet. I tillegg til å ha oppmerksomhet på de interne forhold, bør Menko rette blikket mot det som skjer i omgivelsene. Hva skjer med konkurrentene, kundene og i samfunnet generelt? Det er kombinasjonen av de betingelsene omgivelsene gir, organisasjonens kompetanse og de ansatte intensjoner, som gir utgangspunkt for organisatorisk læring i følge Marnburg (2001). I forhold til Illeris modell er det spillet mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet som Marnburg beskriver. Nonaka (1995) er opptatt av hvordan læring drives fremover i virksomheter. Han mener toppleder periodevis bør stille høye krav til de ansatte for å skape kaos. Det kan medføre at ansatte blir usikre og forkaster dagens praksis og på den måten får fram nyutvikling i arbeidspraksis. I følge Marnburg (2001) bygger de fleste teorier om læring i arbeidslivet på at refleksjon og dialog er viktig. I tillegg vektlegger denne teorien at det skal være harmoni og konsensus om hva som er virksomhetens visjoner, mål og strategier. Marnburg setter spørsmål med hvem sine mål som skal realiseres? Er det for gitt at det er topplers og eiers mål som skal realiseres? Krav om lojalitet til alle mål og visjoner kan føre til at korrigeringer ikke forekommer i tilstrekkelig grad og at feil mål ikke avdekkes (ibid). Selv om det tilsynelatende er enighet rundt strategi og visjoner i Menko, indikerer våre data at det også er uenighet på enkelte områder. Marnburg henviser til flere skandinaviske forskere, som sier at en virksomhet i utvikling må kjennetegnes ved at uenighet og opposisjon skaper kriser som igjen bidrar til dialog.



Dialogen bidrar til at virksomheten blir selvkritisk og selvransakende. Dette medfører fortløpende korrigeringer av mål, strategier og visjoner, noe som ofte vil være nødvendig i et skiftende marked og i urolige omgivelser. Vi ser her at en arbeidspraksis som tillater voice (Hirschman, 1970), påvirker de ansattes arbeidsidentitet til å være kritiske og i opposisjon til det bestående i arbeidspraksisen. På den måten vil arbeidsidentiteten endre arbeidspraksis og utvikling oppstår, noe som på nytt kan endre arbeidsidentitet.

Vi vil anbefale Menko ved toppleder å legge til rette for en arbeidspraksis som gir rom for voice og stor grad av sosial interaksjon. Det dialektiske samspill mellom arbeidspraksis og arbeidsidentitet må ha fokus utover egen organisasjon. Menko bør være fremtidsrettet i forhold til utvikling av produkter og markeder. For å få dette til bør Menko ta hensyn til de forhold som vi drøfter. Dette innebærer en arbeidspraksis som gir tid til og aksept for læring. Samtidig bør arbeidspraksisen i Menko legge til rette for egnede læringsarenaer og metoder, samt vurdere muligheter for formelle eksterne utdanningsløp i tillegg til intern organisasjonslæring. En slik arbeidspraksis vil ha et positivt samspill i forhold til de ansattes arbeidsidentitet. Det vil utvikles en arbeidsidentitet der de ansatte assosierer seg med Menko. Følelser, holdninger og motivasjon vil i sterk grad kunne utvikles i positiv retning hos hver enkelt aktør. Dette vil igjen påvirke struktur og kultur i arbeidspraksis i Menko

#### ***4.8 Abstrahering og dekontekstualisering***

I denne delen av oppgaven vil vi ut fra vårt arbeid med kartlegging av læring i Menko sett opp mot Illeris helhetsmodell (Illeris, 2004), drøfte om vi finner overførbarhet (Thagaard, 1998) til andre virksomheter. Vi har valgt å begrense drøfting av overførbarheten til å gjelde bruken av Illeris modell som et analyseverktøy for kartlegging av læring i virksomheter. Våre empiriske undersøkelser gjelder spesifikt læring i Menko. Vi kan ikke uten videre benytte vårt datamateriell for å si noe mer generelt om læringsmiljø i andre virksomheter. Vi mener imidlertid av vår erfaring med bruk av metoden som et analyseverktøy kan ha en relevant overførbarhet. Metoden gir

oss et analytisk verktøy for å forstå og beskrive det som skjer i forbindelse med læring i arbeidslivet.

Ved å bruke Illeris modell får vi etter vår mening et systematisk verktøy som tar hensyn til de sentrale variable elementer som er viktige for å få en oversikt og for å kunne analysere læring i arbeidslivet. Modellen innehar et dobbeltperspektiv på læring i arbeidslivet som tar hensyn til at læring alltid foregår på et sosialt og individuelt plan. Modellen viser en dialektisk sammenheng mellom det subjektive og det objektive. Den tar hensyn til arbeidslivets betingelser for læring og medarbeidernes læringsforløp. Den sentrale delen i modellen er overlappingen mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Her finner vi det vesentlige når det gjelder læring i arbeidslivet (Illeris, 2004).

Modellen gir oss et begrepsapparat som gir helhet i analysen av læring i arbeidslivet. Begrepene, og samspillet dem i mellom, vil etter vår oppfatning være like aktuelle uavhengig av virksomhet. Ved å foreta en systematisk datainnsamling og å kategorisere og fortette data i forhold til begrepene i Illeris modell, vil en kunne få relevante og valide data for å forstå og beskrive det som skjer med læringen i den aktuelle virksomheten en undersøker. Illeris mener at den helhetlige modellen gir en mer realistisk og mer effektiv måte å forstå og forholde seg til læring på, selv om det kan medføre at både læringens form og innhold blir noe annerledes enn det en i utgangspunktet hadde lagt opp til. Medarbeidernes perspektiver på læring er sjelden i direkte motsetning til ledelsens perspektiv. De ansatte har ofte en mer jordnær og realistisk måte å se og gjøre tingene på. I vår undersøkelse fikk vi bekreftet at toppleder og ansatte har stor fokus på faglig utvikling, men at de kan ha litt ulike perspektiver på hvilke tiltak og hvilken type læring som er viktig. Våre data viser ikke direkte at de ansatte ser på læring og læringsmuligheter på en mer realistisk måte enn det toppleder gjør. Vi mener imidlertid å kunne se at de ansatte kommer med perspektiver og forslag til læringsarenaer og metoder som er annerledes og supplerende i forhold til de forslag toppleder har. På den måten vil Illeris modell være en metode for å se flere perspektiver og muligheter når det gjelder læring og utvikling i virksomheter, enn en metode som kun tar utgangspunktet i organisasjonens behov for kompetanseutvikling.

Det er imidlertid viktig å understreke at Illeris modell først og fremst er et redskap for forståelse når en skal planlegge, gjennomføre og vurdere læringsforløp i arbeidslivet. Modellen sier ikke at forholdene *er* slik. Den gir oss kun en mulighet til å velge å *se* forholdene på en slik måte (Illeris, 2004).

## Litteraturliste

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. Organizational learning. A theory of action perspective. Addison- Wesley, Reading, Massachusetts 1978
- Bang, Henning. Organisasjonskultur, Tano AS, Otta 1995
- Berg, Anne Marie og Eikeland, Olav. Medvirkning og læring. Endringsprosesser i staten- en veileder. Tano Aschehoug, Oslo 1997
- Bråten og Langeland, Lønner det seg? Belønningssystemer og organisasjonseffekter i tradisjonelle og kunnskapsbaserte bedrifter, FAFO, Oslo 2003
- Dall, Mads Ole og Hansen, Solveig (red.), Slip anerkendelsen løs – Appreciative Inquiry i organisationsudvikling, Frydenlund Forlag, København 2001
- Ebeltoft, Arne. Hvordan kartlegge psykososialt arbeidsmiljø og få i gang aktivitet – En veileder. Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo 1993
- Ekman, Gunnar. Fra prat til resultat - Om lederskap i hverdagen, Abstrakt Forlag, Oslo 2004
- Gottschalk, Petter. Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse, Universitetsforlaget, Oslo 2004
- Grønmo, Sigmund. Samfunnsvitenskaplige metoder. Fagbokforlaget, Bergen 2004
- Gulbrandsen, Trygve. Medeierskap i kunnskapsbedrifter, Institutt for samfunnsforskning, Oslo 1991
- Hatch, Mary Jo. Organisasjonsteori – Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver. Abstrakt Forlag AS, Oslo 2001
- Haukedal, Willy. Arbeids- og lederpsykologi. Cappelen Akademisk Forlag, Bergen 2001
- Havåg, Helge m.fl. Rapport, Bedriftskultur i Menko AS, Kristiansand 2007

Havåg, Helge m.fl. Rapport, Utvikling av metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko AS sett i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet i virksomheten, Kristiansand 2008

Hirschman, Albert O. Exit, Voice, and Loyalty – Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England 1970.

Illeris, Knud & Samarbejdspartnere, Læring i arbejdslivet, Roskilde Universitetsforlag 2004

Jacobsen, Dag Ingvar. Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskaplig metode. Høyskoleforlaget, Kristiansand 2005

Jacobsen, Dag Ingvar. 2. opplag 2006, Organisasjonsendringer og endringsledelse, Vigmostad og Bjørke, Bergen 2004

Karlsen, Jan Erik. Ledelse av Helse, Miljø og Sikkerhet, Fagbokforlaget, Bergen 2007

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid. Psykologi i organisasjon og ledelse. Fagbokforlaget, Bergen 1998

Kvale, Steinar, Det kvalitative forskningsintervju, Gyldendal Akademisk, Oslo 2001

Krogstrup, Hanne Kathrine, Evalueringsmodeller, Academia, Århus 2006

Lauvås, Per m.fl. Kollegaveiledning i skolen, Cappelen akademisk forlag, Oslo 2004

Lave, Jean & Wenger, Etienne. Situert læring – og andre tekster, Reizel, København 2003

Levin, Morten og Klev, Roger. Forandring som praksis – Læring og utvikling i organisasjoner. Fagbokforlaget, Bergen 2002

Marnburg, Einar, Den selvutviklede virksomhet - idèpilarer i lærende organisasjoner, Gyldendal Akademisk, Oslo 2001

Moxnes, Paul, Fasett-mennesket. Personlighet og rolle: et lederopplæringsperspektiv, P. Moxnes Forlag, Oslo 2007.

Nonaka, I. & Takeuchi H. The knowledge creating company. Ford University Press, New York 1995

- Nordhaug, Odd. LMR – Ledelse av Menneskelige Ressurser: Målrettet personal- og kompetanseledelse. Universitetsforlaget, Oslo 2002
- Nordhaug, Odd. Strategisk personalledelse. Universitetsforlaget, Oslo 2002
- Nordhaug, Odd. Strategisk kompetanseledelse, Universitetsforlaget, Oslo 2004
- Rasmussen, Bente. Organisering av kunnskapsproduksjon: Grenseløse jobber og grådige organisasjoner?, KUNNE Nedtegnelse N11/99, SINTEF Teknologiledelse Trondheim 1999
- Ross, Gøran, m.fl. Strategi – en innføring, Fagbokforlaget, Bergen 2005
- Schein, Edgar. Organisasjonskultur og ledelse - Er kulturendring mulig?, Mercuri Libro Forlag 1987.
- Schein, Edgar. Organizational Culture and Leadership, Joddey Bass, San Francisco, 1985
- Schou Andreassen, Kjell og Wadel, Cato. Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv. Seek A/S, Flekkefjord 1989
- Senge, Peter M. Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo 1999
- Stelter, Reinhard, m.fl, 2004. Coaching, læring og utvikling, Virum Psykologisk Forlag A/S, København 2004
- Sverdrup, Sissel, Evaluering - faser, design og gjennomføring, Fagbokforlaget, Bergen 2002
- Thagaard, Tove , Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode, Fagbokforlaget, Bergen 1998
- Von Krogh, Gerorg, Ichijo, Kazuo og Nonaka, Ikujiro, Slik skapes kunnskap, Oxford University Press, Inc, 2. opplag, Oslo 2005
- Wenger, Etienne, Praksisfællesskaper, Hans Reitzels Forlag, København 2002

Annen litteratur

Hauger, Bjørn, Sareptas AS, Forelesning UiA, Grimstad 2007

Svendal, Atle, Forelesning UiA, Grimstad 2007

Svendal, Atle, Forelesning UiA, Grimstad 2008

Visjonsdokument "Menko 2011"

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Følgerev til Menkos ansatte i forbindelse med kortmetoden

Vedlegg 2: Skjema kortmetoden

Vedlegg 3: Intervjuguide for samtale med ansatte i Menko

Vedlegg 4: Mal for dialogkafè

Vedlegg 5: Mal for gruppearbeid ved fellessamlingen kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko

Vedlegg 6: Skjema for observasjon

Vedlegg 7: Intervjuguide ved evaluering

Vedlegg 8: Menkos skjema for Kollegaobservasjon og kollegaveiledning

Vedlegg 9: Intervjuguide topplederintervju



## **Vedlegg 1**

### **Mastergruppe**

**UIA (Universitetet i Agder)**

*Anne Grethe Lindeland Tore Mollestad Ronny Skaardal Helge Havåg*

September 2007

*Kjære medarbeider i MENKO.*

Vi er en gruppe studenter fra Masterstudiet i Ledelse ved Universitet i Agder. Som en del av studieprogrammet er vi invitert til å delta i organisasjonsutvikling i Menko.

Studiet "Master i ledelse, spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling" er et studium for personer som vil kvalifisere seg til arbeid med personal- og organisasjonsutvikling i en offentlig eller privat virksomhet. Studiet har fokus på medvirkningsbasert utviklingsarbeid og skal ha nytteverdi for oppdragsgiver.

Kulturbygging er viktig for Menko.

Menko ønsker å jobbe med bedriftskultur (verdier og normer) i sin virksomhet. Man ønsker å finne ut noe om den kulturen som finnes i Menko i dag. Og man ønsker å finne ut hvordan man på best mulig måte kan spre kulturen mellom avdelinger.

Fremgangsmåte:

1. Som en del av dette arbeidet ber vi dere svare på tre spørsmål, se vedlagte skjema. Besvarelsene blir håndtert anonymt.
2. Samtale med 4 -6 medarbeidere
3. Fellessamling alle ansatte

Vi ber om at svar på våre spørsmål legges i vedlagte konvolutt.

- For dere som har arbeidssted i Lyngdal, legges utfylt skjema i vedlagte konvolutt som sendes til MENKO.
- For dere som har arbeidssted i Kristiansand legges skjema i postkasse i sekretariatet merket Master/UIA.

**Svarfrist: .....**

Med hilsen

Anne Grete Lindeland, Tore Mollestad, Ronny Skaardal, Helge Havåg

*Kontaktperson for Mastergruppe:*

*Tore Mollestad: tlf 38074225/94808018*

**Vedlegg 2**

**Mastergruppe**

*Anne Grete Lindeland, Tore Mollestad, Ronny Skårdal, Helge Havåg*

**UiA ( Universitetet i Agder**

**Spørsmål:**

1. Nevn tre viktige drivkrefter for deg i ditt møte med kunden. Nevn tre stikkord.

---

---

---

2. Tenk deg at du er i et internt møte med flere av dine kollegaer. Nevn tre stikkord som beskriver møtet.

---

---

---

3. Tenk deg at en Menko ansatt er ute i en bedrift på oppdrag. Hva vil kjennetegne ham/hun som Menko rådgiver. Nevn tre stikkord.

---

---

---

### **Vedlegg 3**

#### **Intervjuguide for samtale med ansatte i Menko:**

- 1) Hva er det du setter mest pris på
  - Ved å arbeide hos Menko?
  - Med arbeidsoppgavene?
  - Med ledelsen?
  - Med dine arbeidskollegaer?
  
- 2) Tenk tilbake på en situasjon der du har gjort noe som du ser tilbake på med glede, og som viste hvordan du som Menko ansatt fungerer på sitt beste.
  - Hva vil du da fortelle om?
  - Hvem bidro til at dette kunne skje?
  - Hva bidro du med selv (egenskaper)?
  - Hva er det som skal til for at du/dere skal få til mer av dette?
  
- 3) Hvis du skal trekke frem et eksempel som viser at ledere og ansatte i Menko viser omsorg for hverandre.
  - Hva vil du da fortelle om?
  
- 4)

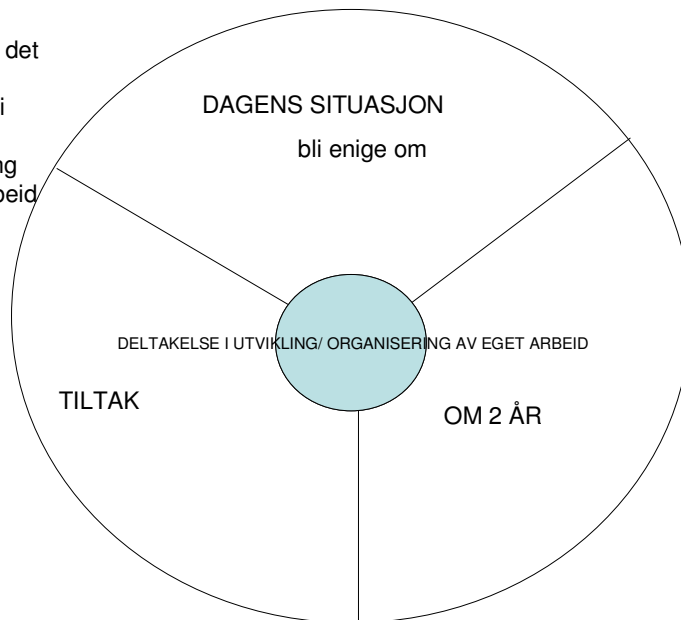
Tenk deg at du kommer på arbeid i morgen og at det har skjedd en liten endring som har gjort Menko til et enda bedre sted å jobbe.

  - Hva slags endring kunne det ha vært?
  - Tenk deg at det er du som har bidratt med den lille endringen som har skjedd i Menko. Hva ville ditt bidrag være?

#### **Vedlegg 4**

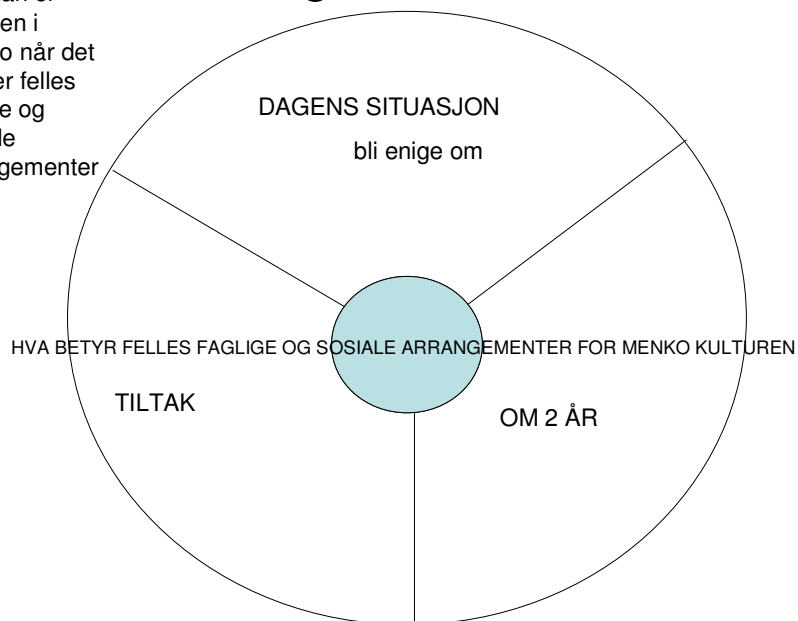
### **Dialogkafè Bord 1**

hvordan er  
kulturen i  
Menko når det  
gjelder  
deltakelse i  
utvikling/  
organisering  
av eget arbeid



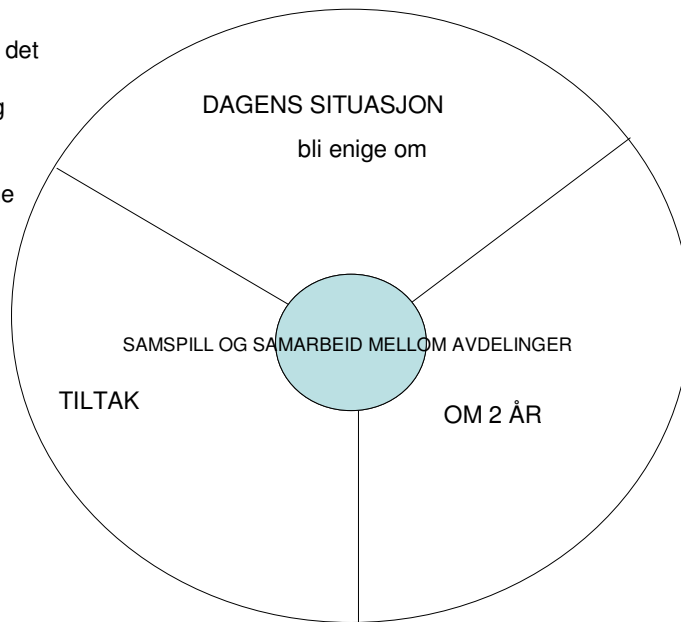
### **Dialogkafè Bord 2**

hvordan er  
kulturen i  
Menko når det  
gjelder felles  
faglige og  
sosiale  
arrangementer



## Dialogkafè Bord 2

hvordan er  
kulturen i  
Menko når det  
gjelder  
samspill og  
samarbeid  
mellom  
avdelingene



## Vedlegg 5

Vår 2008

### **Mal for gruppearbeid ved fellessamlingen angående valg av metoder for kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen i Menko**



#### Agenda fortsetter

- Diskusjon i grupper
  - Hva vil vi oppnå med å sette fokus på kvalitetssikring ?
  - Hva er det gode i arbeidsmiljøet i Menko som må vernes og videreutvikles ?
- Diskuter ulike metoder for kvalitetssikring som gir økt læring
  - Hva vil vi oppnå med å ta i bruk metoden ?
  - Hvordan kan en slik metode gjennomføres i Menko ?
  - Hvordan vil metoden kunne påvirke det psykososiale arbeidsmiljø ?

Menko kvalitetssikring av kunnskapsprosesser

3



#### Agenda fortsetter

- Plenumsamling
  - Hvilke metoder har dere snakket om
  - SWOT-analyse av metodene
- Valg av metodeer
  - Gir SWOT- analysen oss grunnlag til å prioritere mellom metodene
  - Skal vi bruke ulike metoder i ulike settinger
  - Vurdere og prioritere metodene som skal utprøves
- Veien videre når, hvem og hvordan
  - beslutning
  - handlingsplan for utprøving av en metode
  - evaluering av utprøvingen

Menko kvalitetssikring av kunnskapsprosesser

4

## **Vedlegg 6**

### **Skjema Observasjon**

Menko har valgt å prøve ut metoden Kollega observasjon / veiledning som en metode for å kvalitetssikre kunnskapsproduksjonen.

Vi skal evaluere metoden ut fra to forsøk.

### **Menko har tenkt seg følgende fremdrift i kollegaobservasjon / veiledning**

1. Samtale på forhånd før kollegaobservasjonen mellom evaluator og fokusperson
2. Selve observasjonen av fokusperson sammen med kunde/ kunder
3. Ettersamtale tilbakemelding fra evaluator til fokusperson

### **Metode for vår observasjon og evaluering. (vi skal evaluere Menkos evaluering)**

Vi har valgt følgende metode fra Sissel Sverdrup (kap 2.3) Brukerorientert / prosessorientert

Vi er blitt enig med Menko at vi skal være observatør i ettersamtalen (ikke deltakende) og så skal vi gjennomføre et intervju med deltakerne i etterkant

Beskriv hvordan metoden ”kollegaobservasjon/ veiledning” utføres Hva var metoden til Menko?

Skjema vi kan bruke under/ etter observasjonen: (tabellen må utvides med plass til å skrive i)

Skriv ned hva du ser, hører og fornemmer under observasjon. Må etterpå skille mellom faktabeskrivelse og fortolkning

Fokusperson:

Evaluator:

Observatør:

Fokusperson	Fakta beskrivelser	Fortolkning	Kommentarer
Lærings perspektiv			
Arbeids miljøperspektiv			
kvalitetssikring			
Kunderelasjon			

--	--	--	--

Evaluator	Fakta beskrivelser	Fortolkning	Kommentarer
Hva blir evaluert:			
Læringsperspektiv			
Arbeidsmiljøperspektiv			
Kvalitetssikring			
Kunderelasjon			
Hva legger evaluator vekt på ved tilbakem. Fokusperson?			
Læringsfokus:			
Kunnskap			
Ferdigheter/ evner			
Kontrollfokus			
Kundefokus			



## Vedlegg 7

### Intervjuguide ved evaluering :

Hvordan virket metoden: Kollega observasjon / veiledning (tema for intervjuet)

- Hva var din rolle:
- Til evaluator: kan du si noe om hvordan du la vekt på følgende i observasjonen / veiledningen?
  - Kontrollperspektivet
  - Læringsperspektivet
  - kundeperspektivet
- Til fokusperson: kan du si noe om hvordan du opplevde at evaluator la vekt på følgende i observasjonen / veiledningen?
  - Kontrollperspektivet
  - Læringsperspektivet
  - kundeperspektivet
- Beskrivelse av prosessen i valgt metode:
  1. Kan du beskrive din opplevelse av ”formøtet”?
  2. Kan du beskrive din opplevelse av observasjonen sammen med kunden?
    - a. ble video brukt
  3. Kan du beskrive hvordan du opplevde ”ettermøtet”?

Problemstilling *Utvikling av metoder for å kvalitetssikre kunnskapsproduksjon i Menko, samtidig som en sikrer et godt psykososialt arbeidsmiljø*

- Hva gir metoden i forhold til problemstillingen?
1. Kvalitetssikring av kunnskapsproduksjon:
    - a. Hvordan vil metoden kunne utvikle kunnskaper hos deg?
    - b. hvordan vil metoden kunne utvikle ferdigheter /evner hos deg?
    - c. Hvordan vil metoden kunne sikre en bedre kvalitet i kunnskapsproduksjonen hos Menko som organisasjon?
  2. Arbeidsmiljø
    - a. Hvordan vil metoden påvirke det psykososiale arbeidsmiljø i Menko:

huskeliste over hva et godt psykososialt arbeidsmiljø er beskrevet som:

*at en opplever oppgavene som klare og overkommelige*

*at forventninger til jobbens innhold ivaretas*

*at jobben er interessant*

*at en får opplæring, informasjon, tilbakemelding etc*

*at en blir tatt på alvor og er i et greit samspill med kollegaer og ledere*

*At en opplever støtte.*

## **Vedlegg 8**

### **Skjema fra Menko**

#### **Kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen gjennom observasjon/evaluering**

**Hovedmål: Finne den enkeltes utviklingspotensiale.**

##### **Generelle avklaringer:**

- Den enkelte velger selv arena for hvor de ønsker å observeres.
- Alle ansatte brukes i begge roller – både som observatør og som den som observeres.
- Alle skal gjennom minst en observasjon i løpet av 2008
- Det er alltid to observatører.
- Observasjonssituasjonen filmes.

##### **Hvordan foregår prosessen:**

- 1. Forsamtale mellom observatør og den som skal observeres (5-10 min.).**
  - Hva er tema for observasjonen?
  - Hvilke områder ønsker du utvikling på?
  - Dersom dette ikke er første gang du observeres: Hadde forrige prosess noen nytteverdi?
- 2. Gjennomføring av observasjonen (30-45 min.):**
  - Videoutstyr klargjøres i forkant. Plasseres så diskret som mulig.
  - De to observatørene har i forkant blitt enige om hvem som skal observere hva.
  - Punktene som skal observeres består av to hoveddeler:
    - o Variabel del. Dette er punkter som den som observeres selv ønsker å sette fokus på.
    - o Fast del. Dette er punkter som er fastlagt på forhånd, og som alle blir evaluert på (se eget skjema).
- 3. Feedback/refleksjon**
  - Tilbakemelding fra den observerte.
    - o hvordan syntes du timen/samtalen gikk?
    - o Fikk du til det du ville/nådde du målet ditt?
    - o På hvilken måte påvirket situasjonen deg? Hvordan var det å bli observert?
  - Gjennomgang av video (ca. 10 min.)
  - Dialog rundt det som ble observert.
  - Komme frem til et utviklingspotensiale.

**Observasjonspunkter:**

Variable punkter (velges av den som observeres):	
Forberedt – kan fagstoffet.	
Verbal kommunikasjon	
Nonverbal kommunikasjon	
Oppbygging av timen	
Hvordan presenteres stoffet?	
Kontakt med gruppen. Hvem involveres? Forelesers fokus individ/fag. Samspill	

## **Vedlegg 9**

### **Agenda for intervju med toppleder**

Gjennomgang av modellen til Illeris og knytte denne opp mot læring i en kunnskapsbedrift.

Vise til den ideelle situasjon, samspillet mellom den organisatoriske og den individuelle læring.

Gjennomgå spørsmålene fra regnearket (se vedlegg)

Tilbake til modellen.

Hva tenker du på når det gjelder Menko sett i forhold til det

Det sosialt kulturelle læringsmiljø

Arbeidsfelleskap

Kulturelt felleskap

Politisk felleskap

Hva tenker du om Menko nå det gjelder det teknisk organisatoriske læringsmiljø:

arbeidets disposisjonsmuligheter

arbeidets innhold

arbeidsdeling

belastninger i arbeidet

mulighet for sosial interaksjon

mulighet for å anvende kvalifikasjon

Hva tenker du om muligheten for den enkelte ansattes læring og utvikling i Menko når du ser på hvordan modellen legger vekt på individets læring

Kognitiv læring (innhold og fornuft)

Psykodynamisk læring (følelser, holdninger, motivasjon )

Vi regner med at dette vil ta ca 1,5 timer

Vi deltar alle, der en intervjuer og de to andre skriver ned svarene, observerer og evt kommer med tilleggsinformasjon om nødvendig

### **Spørsmål punkt 3**

#### **Spørsmål leder**

Hvordan definerer du en kunnskapsbedrift?

Hva er viktig når en skal lede ansatte i en kunnskapsbedrift ?

Hvilke incentiver mener du er viktig for å motivere ansatte i kunnskapsbedrifter

Hvilke incentiver blir brukt i Menko i dag ?

Hvordan legger du som leder til rette produktutvikling i Menko

Hvilken rolle har de ansatte i produktutviklingen i Menko

Hvilken rolle har læring i Menko

Hvordan har ledelsen i Menko tilrettelagt for læring

Hvordan tror du de ansatte ønsker læringen tilrettelagt

Hvordan ser du på partnerskap og ansatte som medeiere i en kunnskapsbedrift

Hva er en typisk karriereutvikling i Menko ?